



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

University Free State



34300000106751

Universiteit Vrystaat

**LEWENS- EN WêRELDBESKOUING AS GRONDSLAG  
VAN OPVOEDINGSFILOSOFIEë IN SUID-AFRIKA -  
'N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF**

**C.M. VORSTER**

**LEWENS- EN WêRELDBESKOUING AS GRONDSLAG  
VAN OPVOEDINGSFILOSOFIEë IN SUID-AFRIKA -  
'N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF**

*deur*

**CATHARINA MARGARETHA VORSTER**

(B.Prim.Ed., B.Ed.)

*Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad*

**MAGISTER EDUCATIONIS**

in die

**FAKULTEIT GEESTESWETENSAPPE**

**DEPARTEMENT FILOSOFIE EN GESKIEDENIS VAN DIE OPVOEDKUNDE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT**

**BLOEMFONTEIN**

**STUDIELEIER: MEJ. A. LE ROUX**

**November 1998**

## *Verklaring*

---

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. Ek doen voorts afstand van outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

C. Vorster

**C.M. VORSTER**

November 1998

Opgedra aan:

**Wikus en my ouers**



## *Bedankings*

---

**B**ewus van my eie beperkinge, is ek diep dankbaar en erkentlik teenoor my Hemelse Vader deur Wie dit my gegun is om hierdie studie te voltooi. Aan Hom alléén die eer.

Aan alle ander persone en instansies wat meegehelp het om hierdie studie af te handel, my innige dank. Teenoor die volgende persone is ek veral veel verskuldig:

- mej. A. le Roux, my studieleier. My hartlike dank vir die bekwame leiding wat sy op haar besondere manier gegee het. Dit was inderdaad `n voorreg om onder so `n deeglike studieleier te werk;
- my eggenoot, Wikus, vir al sy aanmoediging, ondersteuning, opofferings en eindelose geduld;
- my ouers vir voortdurende belangstelling en bemoediging. Ek het `n groot waardering vir al die geleenthede wat hulle vir my moontlik gemaak het;
- my skoonouers vir deurgaanse belangstelling en
- vriende en kollegas vir volgehoue ondersteuning.

**C.M. VORSTER**

November 1998

Geldelike bystand verleen deur die  
Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling (RGN,  
Suid-Afrika) vir hierdie navorsing word hiermee  
erken. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings  
waartoe gekom is, is dié van die outeur,  
en moet nie noodwendig aan die  
Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling  
toegeskryf word nie.

# Inhoudsopgawe

---

Bladsy

OPSOMMING .....	(xiii)
ABSTRACT.....	(xvi)

## *Hoofstuk 1:*

### ORIËNTERING, PROBLEEM- EN DOELSTELLING, METODOLOGIESE VERANTWOORDING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1	INLEIDING .....	1
1.2	AGTERGROND EN KONTEKS VAN DIE PROBLEEM .....	2
1.3	DOEL VAN DIE STUDIE .....	4
1.4	VOORAFSTUDIE .....	5
1.5	NAVORSINGSPROSEDURE EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING .....	5
1.5.1	Metodes van ondersoek .....	5
1.5.1.1	Literatuurondersoek .....	5
1.5.1.2	Die probleem-historiese metode .....	6
1.5.1.3	Filosofies-opvoedkundige metodes .....	6
1.6	TERREINAFBAKENING .....	8
1.6.1	Terreinafbakening in terme van wetensgebied .....	8
1.6.2	Terreinafbakening in terme van begripsbepaling .....	8
1.6.2.1	Kultuur .....	8
1.6.2.2	Lewens- en wêreldbeskouing .....	9
1.6.2.3	Opvoedingsfilosofie .....	9
1.6.2.4	Eurosentryse lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie .....	9
1.6.2.5	Afrosentryse lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie .....	10
1.6.2.6	Akkulturasie of kultuurbeïnvloeding .....	10
1.6.2.7	'n Christosentryse lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie .....	11
1.6.2.8	'n Gemeenskaplike opvoedingsfilosofie .....	11
1.7	PROGRAM VAN ONDERSOEK EN STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG .....	11
1.8	SAMEVATTING .....	12

## *Hoofstuk 2:*

### LEWENS- EN WêRELDBESKOUING AS GRONDSLAG VAN 'N OPVOEDINGSFILOSOFIE

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	13
<b>2.2</b>	<b>ENKELE BELANGRIKE FASETTE VAN KULTUUR</b> .....	15
2.2.1	Kultuur as uitgebreide en komplekse begrip .....	15
2.2.2	Kultuur as eg menslike aangeleentheid .....	16
2.2.3	Die opdrag tot kultuurvorming .....	17
2.2.4	Kultuur as 'n universele en partikuliere aangeleentheid .....	18
2.2.5	Kultuur as dinamiese verskynsel .....	20
2.2.6	Kultuur is historiese vorming .....	21
2.2.7	Die volksgebonde aard van kultuur .....	24
2.2.8	Die kultuurlae van kulturele aktiwiteit .....	25
2.2.8.1	Die rigtinggewende aard van religie as kultuurkern .....	27
2.2.8.2	Die etos as eerste uitdrukkingslaag van die religieuse grondmotief .....	29
<b>2.3</b>	<b>DIE KARAKTERTREKKE VAN 'N LEWENS- EN WêRELDBESKOUING</b> .....	31
2.3.1	Religieuse oortuigings reflekteer in 'n lewens- en wêreldbeskouing .....	31
2.3.2	Die aard en wese van 'n lewens- en wêreldbeskouing .....	33
2.3.2.1	Die begrip <i>lewens- en wêreldbeskouing</i> .....	33
2.3.2.2	Lewens- en wêreldbeskouing as 'n tipies menslike aangeleentheid .....	35
2.3.2.3	Die voorwetenskaplike en praktiese aard van 'n lewens- en wêreldbeskouing .....	36
2.3.2.4	'n Lewens- en wêreldbeskouing is dinamies, besit 'n historiese karakter en is tradisieverworteld .....	38
2.3.2.5	'n Lewens- en wêreldbeskouing is uniek, alhoewel ook 'n gemeenskaps- oortuiging .....	40
2.3.2.6	Lewens- en wêreldbeskouing as 'n verworwe aangeleentheid .....	42
2.3.2.7	Die rol en betekenis van 'n lewens- en wêreldbeskouing .....	43
2.3.2.8	'n Lewens- en wêreldbeskouing en die gevaar van absolutismes .....	45
2.3.2.9	Samevattende perspektief op die lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie .....	46
<b>2.4</b>	<b>DIE FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING</b> .....	47
2.4.1	Inleidende opmerkings .....	47
2.4.2	Voorwaardes vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie .....	48
2.4.2.1	Voorteoretiese voorwaarde vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie .....	49
2.4.2.2	Teoretiese voorwaarde vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie .....	53
2.4.2.3	Die archimedespunt van teoretiese denke .....	57
<b>2.5</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	59

## *Hoofstuk 3:*

### **'N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE VERREKENING VAN DIE EUROSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUING AS GRONDSLAG VAN EUROSENTRIESE OPVOEDINGSFILOSOFIEë**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>DIE ONTWIKKELING VAN DIE WESTERSE KULTUUR</b> .....	<b>62</b>
3.2.1	Die religieuse onderbou van die Westerse kultuur .....	62
3.2.2	'n Historiese oorsig van die spel van religieuse grondmotiewe in die ontwikkeling van die Westerse kultuur .....	63
3.2.2.1	Vanaf die antieke Griekse Oudheid tot die hedendaagse humanisme .....	64
3.2.3	Humanisme as hedendaagse rigtinggewende kultuurmag in die Weste .....	66
3.2.4	Kenmerke van die Westerse denkwyse en kultuur .....	68
<b>3.3</b>	<b>'N EUROSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUING AAN DIE SUIDPUNT VAN AFRIKA</b> .....	<b>71</b>
3.3.1	'n Historiese oorsig oor die vestiging van 'n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geskoei op 'n Europese model .....	72
3.3.2	Eietydse humanistiese lewens- en wêreldbekouings en opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika .....	76
<b>3.4</b>	<b>LEWENS- EN WêRELDBESKOUINGS EN OPVOEDINGS- FILOSOFIEë ONDER PRIMAAT VAN DIE WETENSKAPSIDEAAL</b> .....	<b>77</b>
3.4.1	Idealisme en opvoeding .....	78
3.4.2	Kommunisme en opvoeding .....	80
3.4.3	Marxisme en opvoeding .....	81
3.4.4	Meganies-fisiese naturalisme en opvoeding .....	83
<b>3.5</b>	<b>LEWENS- EN WêRELDBESKOUINGS EN OPVOEDINGS- FILOSOFIEë ONDER PRIMAAT VAN DIE PERSOONLIKHEIDS- IDEAAL</b> .....	<b>84</b>
3.5.1	Biologiese naturalisme en opvoeding .....	85
3.5.2	Eksistensialisme en opvoeding .....	87
3.5.3	Neo-Marxisme en opvoeding .....	88
<b>3.6</b>	<b>LEWENS- EN WêRELDBESKOUINGS EN OPVOEDINGSFILOSOFIEë ONDER PRIMAAT VAN 'N SKYNBARE VERMENGING VAN DIE VRYHEIDSIDEAAL EN 'N WETENSKAPSIDEAAL</b> .....	<b>90</b>
3.6.1	Sosialisme en opvoeding .....	91
3.6.2	Pragmatisme en opvoeding .....	92
<b>3.7</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	<b>94</b>

*Hoofstuk 4:***’N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE VERREKENING VAN DIE AFROSENTRIESE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUIING EN ’N INHEEMSE OPVOEDINGSFILOSOFIE IN SUID-AFRIKA**

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	96
<b>4.2</b>	<b>INHEEMSE SUID-AFRIKA TYDENS DIE PRE-KOLONIALE TYDPERK (TOT ONGEVEER 1880)</b> .....	97
4.2.1	Die tradisionele lewens- en wêreldbeskouiing .....	98
4.2.1.1	’n Holistiese lewensbeskouiing .....	98
4.2.1.2	Tyds- en geskiedenisbeskouiing .....	101
4.2.1.3	Die mens as sosiale wese.....	102
4.2.2	Die religieuse onderbou van die tradisionele lewens- en wêreldbeskouiing .....	103
4.2.2.1	Die antieke Griekse materiemotief as dryfveer vir voorvaderlike natuurreligie.....	104
4.2.2.2	Die materiemotief as dryfkrag in Suid-Afrika.....	104
4.2.2.3	’n Gebrek aan die Woordenbaring lei tot die oorskating van natuurkragte .....	106
4.2.2.4	’n Geslote tradisionele Afrika-kultuur .....	108
4.2.3	Tradisionele onderwys en opvoeding .....	110
4.2.3.1	Die doel en wese van opvoeding .....	111
4.2.3.2	Beeld van die opvoedeling .....	113
4.2.3.3	Visie op die opvoeder .....	113
4.2.3.4	Die inhoud van onderwys .....	114
4.2.3.5	Opvoedingsmetodes .....	115
4.2.3.6	Die leerperiode .....	118
4.2.3.7	Dissipline en tug .....	118
<b>4.3</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	119

*Hoofstuk 5:***DIE UITWERKING VAN DIE AKKULTURASIEPROSES OP OPVOEDINGSFILOSOFIEë IN SUID-AFRIKA**

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	120
<b>5.2</b>	<b>BEGRIPSOMSKRYWING</b> .....	121
5.2.1	Enkele kenmerke van akkulturasie .....	122
<b>5.3</b>	<b>DIE AKKULTURASIEPROSES IN SUID-AFRIKA</b> .....	124
5.3.1	Die invloed van kolonialisme op die tradisionele lewens- en wêreldbeskouiing (vanaf ongeveer 1880 tot 1960).....	126
5.3.1.1	Die koms van die Christendom .....	128
5.3.1.2	Die invloed van die Christelike godsdienst op die tradisionele lewens- en wêreldbeskouiing .....	129
5.3.1.3	Onderwys tydens die koloniale era .....	131

<b>5.4</b>	<b>DIE POST-KOLONIALE TYDPERK (VANAF ONGEVEER 1960)</b> .....	134
5.4.1	Moderne Afrika-onderwys .....	137
5.4.1.1	Die doel van onderwys .....	137
5.4.1.2	Beeld van die opvoeding .....	138
5.4.1.3	Visie op die opvoeder .....	139
5.4.1.4	Inhoud van onderwys .....	140
5.4.1.5	Onderwysmetodes .....	142
5.4.1.6	Leerperiode .....	142
5.4.1.7	Die skool (formele onderwys) .....	143
5.4.1.8	Dissipline en tug in die opvoeding .....	144
<b>5.5</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	144

## *Hoofstuk 6:*

### **DIE CHRISTOSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUING ONDERLê `N CHRISTOSENTRIESE OPVOEDINGSFILOSOFIE**

<b>6.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	146
<b>6.2</b>	<b>DIE RELIGIEUSE ONDERBOU VAN DIE CHRISTOSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUING EN OPVOEDINGSFILOSOFIE</b> ..	148
6.2.1	Die inhoud van die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing .....	149
6.2.1.1	Die skeppingsmotief .....	150
6.2.1.2	Sondeval .....	151
6.2.1.3	Verlossing .....	152
<b>6.3</b>	<b>PERSPEKTIEWE OP `N CHRISTOSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUING</b> .....	153
6.3.1	Oorsprongskennis en bestemming van die mens .....	153
6.3.2	Ware selfkennis .....	155
6.3.3	Wet en wetsonderdaan .....	155
6.3.4	`n Christosentriese kennis- en waarheidsbeskouing .....	156
6.3.5	`n Christosentriese perspektief op gesag, vryheid en verantwoordelikheid .....	157
6.3.6	`n Skriftuurlike mensbeeld .....	158
6.3.7	Tydsbeskouing .....	159
<b>6.4</b>	<b>`N CHRISTOSENTRIESE OPVOEDINGSFILOSOFIE</b> .....	160
6.4.1	Die wese en doel van die opvoeding .....	162
6.4.2	Beeld van die opvoeding .....	163
6.4.3	Visie op die opvoeder .....	164
6.4.4	Opvoedingsinhoud .....	165
6.4.5	Opvoedingsmetodes .....	166
6.4.6	Vryheid en gesag .....	167
6.4.7	Dissipline en tug .....	169
<b>6.5</b>	<b>SAMEVATTING</b> .....	170

*Hoofstuk 7:***BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

7.1	<b>INLEIDING</b> .....	172
7.2	<b>BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS AANGAANDE:</b> .....	173
7.2.1	'n Lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie.....	173
7.2.2	'n Histories-opvoedkundige verrekening van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van Eurosentriese opvoedingsfilosofieë .....	174
7.2.3	'n Histories-opvoedkundige verrekening van die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en 'n inheemse opvoedingsfilosofie in Suid-Afrika .....	176
7.2.4	Die uitwerking van die akkulturasieproses op die opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika .....	176
7.2.5	Die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing onderlê 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie .....	178
7.2.6	Algemene bevindings en gevolgtrekkings.....	179
7.3	<b>AANBEVELINGS</b> .....	180
7.3.1	Aanbevelings op grond van die gestelde bevindings en gevolgtrekkings .....	180
7.3.2	Aanbevelings met die oog op verdere navorsing .....	184
7.3.3	Algemene samevatting .....	185
	<b>BRONNELYS</b> .....	186

# *Lys van diagram en tabel*

---

Bladsy

Diagram 2.1: Skematiese voorstelling van die kultuurlae ..... 26

Tabel 7.1: Aanbevelings met betrekking tot veranderinge in die Afrosentriese en  
Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouings om die bekering tot die  
ware Christelike geloof te bewerkstellig ..... 182

## Opsomming

---

As gevolg van 'n unieke sameloop van historiese faktore besit die Suid-Afrikaanse samelewing vandag 'n heterogene samestelling van 'n ryke verskeidenheid kultuurgroepe. Kultuurverskeidenheid impliseer, in lyn met die mens se kultuuroopdrag, verskeie unieke wyses waarop die werklikheid deur die onderskeie kultuurgroepe beheers word. Kultuur mag egter nooit tot die gewoontes en gedrag van 'n bepaalde kultuurgroep gereduseer word nie. Die komplekse aard van menslike kulturele aktiwiteite sluit onder meer waardes, norme en 'n unieke lewens- en wêreldbeskouing in. Kultuurverskille hang onder andere saam met die huldiging van verskillende lewens- en wêreldbeskouings wat in die laaste instansie deur 'n religieuse verbondenheid met òf God as Ware Oorsprong, òf met 'n vermeende oorsprong gerig word.

Met behulp van die metode van fenomeenanalise, is die verskynsels *kultuur*, *lewens- en wêreldbeskouing* en *opvoedingsfilosofie* in hul grondtrekke ontleed. Van belang vir die noue vervlegting tussen hierdie drie verskynsels, is die religieuse grondmotief wat dit onderlê. Juis hierdie fundamentele grondmotief bepaal uiteindelik die rigting en dus ook die bestemming van die opvoedingspraktyk wat òf Godgerig òf Godafvallig kan wees. Voorts vertoon 'n religieuse grondmotief 'n gemeenskapskarakter waarkragtens 'n hele gemeenskap dieselfde oortuiging rakende die oorsprong en die eindbestemming van alle dinge, ook van die pedagogiese, voor oë kan hou. Alhoewel daar slegs één Godgeskape opvoedingswerklikheid is, toon Suid-Afrikaanse onderwysrealiteite 'n verskeidenheid opvoedingspraktyke wat deur verskillende opvoedingsfilosofieë onderlê word. Te midde van hierdie verskeidenheid, het die behoefte aan 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie in Suid-Afrika ontstaan. Uit die verskillende opvoedingsfilosofieë kan 'n duidelike beeld van die wese, die doel en die eindbestemming van die bepaalde lewens- en wêreldbeskouing wat 'n opvoedkundige huldig, verkry word. Vanuit 'n bepaalde opvoedingspraktyk sou daar derhalwe teruggevra kan word na die aard van

die wetsidee, die lewens- en wêreldbeskouing en in die laaste instansie die religieuse grondmotief wat die opvoedingspraktyk onderlê.

In Suid-Afrika word twee dominante kultuurstrominge onderskei: 'n Afrosentriese beskouing sowel as 'n Eurosentriese visie aangaande die lewe en die werklikheid. Die histories-opvoedkundige verrekening van hierdie dominante Suid-Afrikaanse lewens- en wêreldbeskouings het aan die lig gebring dat beide dualisties van aard is. Onder leiding van die dualistiese humanistiese religieuse grondmotief word daar nie binne die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie (byvoorbeeld binne die idealisme, eksistensialisme, neo-Marxisme en die pragmatisme) tot 'n eenheidsvisie aangaande die opvoedingswerklikheid gekom nie. Dit blyk ook dat die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie apostaties op die werklikheid gerig is deurdat die opvoeding van die tradisionele Afrika-kind as uit, deur en tot die natuur opgevat word. Die proses van akkulturasie het meegehelp dat die geakkultureerde Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie gevolglik uit 'n vermenging van die humanistiese grondmotief, die Skolastiese grondmotief en dié van die natuurreligie bestaan. Die verskeidenheid religieuse grondmotiewe wat Suid-Afrikaanse onderwys onderlê, impliseer 'n ewe ryk verskeidenheid aan oorsprongs- en bestemmingsgedagtes wat Suid-Afrikaanse onderwys uiteindelik rigtingloos laat.

Teen die agtergrond van voorafgaande histories-opvoedkundige verrekening, is gevind dat die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing nie deur 'n onoorbrugbare religieuse dialektiek innerlik uiteengeskeur word nie. Hieruit wil dit voorkom asof geen dualisme binne die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie gehuisves word nie. Die anastaties-gerigte Skriftuurlike grondmotief moet egter van die Christelike lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie, soos gedryf deur die dualistiese Skolastiese religieuse grondmotief van natuur-genade, onderskei word. Vanweë die eenheidsvisie van die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing op die werklikheid, word mense oor kultuurgrense heen saamgebind in die religieuse uitgangspunt dat alles uit, deur en tot God is. Die implikasie van die samebindende krag wat vanuit hierdie religieuse grondmotief uitgaan, is dat 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie, benewens

kultuurverskille wat kultuurgroepe van mekaar onderskei, nie alleen 'n eenheidsvisie op die opvoedingswerklikheid voorhou nie, maar dat daar slegs één oorsprongs- en bestemmingsgedagte gehuldig word. Die keuse vir 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie wat Suid-Afrikaanse onderwys nie op dualistiese wyse in 'n verskeidenheid oorsprongs- en bestemmingsfunksies versplinter nie, vra derhalwe 'n terugkeer tot die oorspronklike Bybelse visie op die lewe waarin die gedagte van die Koninkryk van God sentraal staan.

## Abstract

---

Owing to a unique confluence of historical factors, South African society is a heterogeneous composition of a rich variety of cultural groups. In line with man's cultural mission, cultural diversity implies various unique ways in which reality is harnessed by various cultural groups. However, culture may never be reduced to the customs and conduct of a particular cultural group. The complexity of human cultural activities includes *inter alia* values, norms and an unique life and world view. Cultural differences are *inter alia* related to the maintenance of various life and world views that are ultimately directed by a religious bond with either God as the True Source, or an alleged source.

The fundamental features of the phenomena *culture, life and world view* and *philosophy of education* have been analysed through phenomenon analysis. The religious ground motive underpinning the interwovenness of these three phenomena is significant. Indeed, this fundamental ground motive ultimately determines the goal of educational practice which may be directed towards or away from God. A religious ground motive furthermore reveals a communality according to which an entire community is guided by the same convictions regarding the origin and ultimate goal of all things, including pedagogic matters.

Although only one divinely created education reality exists, South African education reality exhibits a variety of educational practices based on various philosophies of education. A need for a common philosophy of education became essential due to this diversity. A clear image of the purpose and the ultimate goal of an educationalist's particular life and world view emerges from these various philosophies of education. From within a particular educational practice, the nature of the cosmomic idea, the life and world view and, finally, the religious ground motive that underpins it, may be examined.

In South Africa two dominant cultural directions regarding life and reality can be identified, *viz.* an Afro-centric and an Euro-centric vision. The historico-educational analysis of these dominant South African life and world views reveals the dual nature of both. Guided by the dualistic humanistic-religious ground motive the Euro-centric life and world view and philosophy of education, *e.g.* within idealism, existentialism, neo-Marxism and pragmatism, a unitary vision of education reality is absent. It also appears that the Afro-centric life and world view and philosophy of education is apostatically directed at reality, as the traditional African child's education is from, by and towards nature. The process of acculturation contributed to an admix of humanistic, Scholastic and nature-worshipping ground motives of the acculturated Afro-centric life and world view and philosophy of education. The variety of religious ground motives that underpin South African education implies an equally rich variety of views on origin and ultimate goal which indeed leaves South African education floundering.

Against the background of prior historico-education analysis, it was found that the Biblical ground motive of creation, the fall of man and redemption is not in fact internally torn asunder by an insurmountable religious dialectic. The Christo-centric life and world view and philosophy of education apparently harbours no dualism. The anastatically directed Biblical ground motive must however be distinguished from the Christian life and world view and philosophy of education, as driven by the dualistic Scholastic religious ground motive of natural grace. Owing to the unitary vision of the Christo-centric life and world view of reality, people are bound across cultural boundaries by the religious point of departure that all things are from, by and towards God. The implication of the unifying power extended by this religious ground motive is that a common philosophy of education not only offers a unitary vision of the education reality, but also a single view of origin and ultimate goal, despite cultural differences that distinguish cultural groups. The election of a common philosophy of education that prevents a dualistic fragmentation of South African education therefore indicates a return to the original Biblical vision of life where the concept of the Kingdom of God is pivotal.

## *Sleutel terme / Key concepts*

---

kultuur	culture
lewens- en wêreldbeskouing	life and world view
opvoedingsfilosofie	philosophy of education
Afrosentries	Afro-centric
Eurosentries	Euro-centric
Christosentries	Christo-centric
Suid-Afrikaanse onderwys	South African education
multikulturele onderwys	multi-cultural education
religieuse grondmotief	religious ground motive
akkulturasie (kultuurbeïnvloeding)	acculturation (cultural influence)

# Hoofstuk 1

---

## ORIËTERING, PROBLEEM- EN DOELSTELLING, METODOLOGIESE VERANTWOORDING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

### 1.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die aanloop, konteks en agtergrond van die navorsingsprobleem te verduidelik en om 'n verantwoording van die metodes wat in die loop van die navorsing gebruik is, te gee.

Die navorsing wat onderneem is, het noodsaaklik geword weens die kultuurverskeidenheid in Suid-Afrika en vanweë die soeke na gemeenskaplikheid te midde van die groot verskeidenheid. Die motivering vir die keuse van die onderwerp spruit uit die aktualiteit van die kwessie aangaande 'n Suid-Afrikaanse kultuurverskeidenheid wat noodwendig ook 'n verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings en gepaardgaande opvoedingsfilosofieë impliseer. Die verskillende lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë is onder die soeklig geplaas, ontleed en daar word uiteindelik met moontlike oplossings en aanbevelings vir gemeenskaplikheid vorendag gekom.

## 1.2 AGTERGROND EN KONTEKS VAN DIE PROBLEEM

As gevolg van 'n unieke sameloop van historiese faktore besit die Suid-Afrikaanse samelewing vandag 'n heterogene samestelling van 'n ryke verskeidenheid kultuurgroepe (cf. Heyns, 1985:136). Kultuurverskeidenheid impliseer, in lyn met die mens se kultuuropdrag, verskeie unieke wyses waarop die werklikheid deur die onderskeie kultuurgroepe beheers word. Kultuur mag egter nooit tot die gewoontes en gedrag van 'n bepaalde kultuurgroep gereduseer word nie. Die komplekse aard van menslike kulturele aktiwiteite sluit onder meer waardes, norme en 'n unieke lewens- en wêreldbeskouing in. In die laaste instansie word die wyse waarop so 'n kultuurgroep die werklikheid beheers, gerig deur 'n religieuse verbondenheid met òf God as Ware Oorsprong, òf met 'n vermeende oorsprong (supra:par.2.2.8.1).

In Suid-Afrika word twee dominante kultuurstrominge onderskei - 'n Afrosentriese beskouing aangaande die lewe en die werklikheid, en 'n Eurosentriese visie op dieselfde werklikheid. Die Afrosentriese benadering tot Suid-Afrikaanse realiteite kan egter nie sonder meer op simplistiese wyse teenoor die Eurosentriese benadering geplaas word nie. Kontak tussen dié twee kultuurstrominge het 'n akkulturasieproses aan die gang gesit wat nie op ewewigtige wedersydse beïnvloeding uitgeloop het nie (Coertze, P.J., 1968:6-7; cf. ook Oosthuizen, 1975:11-12). Die dominansie van die Eurosentriese benadering het egter nie daarin geslaag om die tradisioneel Afrosentriese volledig te vervang nie (supra:p.130 en 133). Dit sou derhalwe eerder korrek wees om aan te voer dat 'n vermenging van dié twee kultuurstrominge naas die Eurosentriese benadering bestaan.

Die 1994-verkieping het die aanbreek van 'n nuwe demokratiese era vir Suid-Afrika ingelei. Vir die swart Afrikaan hou die nuwe Suid-Afrika die bevryding in van die magsgreep wat die Westerse kultuur vir etlike eeue aan die suidpunt van Afrika uitgeoefen het. Terselfdertyd word lede van die tot onlangse dominante Westerse kultuur, wat vir etlike dekades as die superieure en meer ontwikkelde kultuur beskou

is, met 'n bewuswording van die eie kulturele identiteit gekonfronteer. Hierdie wegbeweeg van 'n aparte kulturele "leef" na 'n multikulturele "saamleef", het 'n ampse oorbewustheid van multikulturaliteit in Suid-Afrika meegebring. Van der Walt (1997:39) verklaar dat die nuwe Suid-Afrika 'n oop samelewing impliseer waarin die volgende positiewe waarheid gebore word: elke Suid-Afrikaner moet nou selfondersoek doen, die goeie in sy eie kultuur uitken, maar ook die positiewe in 'n ander kultuur respekteer. Multikulturaliteit is vandag 'n wêreldwye verskynsel en ten einde die problematiek rondom multikulturaliteit in 'n jong en nuwe Suid-Afrika aan te spreek, is dit uiteraard noodsaaklik om die verskeie lewens- en wêreldbeskouings wat Suid-Afrikaners omtrent die werklikheid huldig, aan die orde te stel.

Aangesien 'n lewens- en wêreldbeskouing egter as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie dien, kom die impak van Eurosentriese dominansie op Suid-Afrikaanse onderwys ter sprake. Tydens die apartheidsera van vóór 1994 is daar in 'n groot mate geslaag om aparte onderwysinrigtings vir die verskillende kultuurgroepe, hoofsaaklik gebaseer op die onderskeid van velkleur, te bedryf. Benewens aparte onderwys, het die tradisionele Afrika-siening van die kind en sy opvoedingswêreld ook verwyderd van die afgeforseerde Westerse opvoedingsfilosofieë bly staan. Veranderinge op staatkundige gebied na die 1994-verkiesing het noodwendig veranderinge op die terrein van onderwysende opvoeding in Suid-Afrika meegebring. Christie (1991:71) voer aan dat daar reeds vanaf 1991 'n nie-rassige onderwysstelsel, gegrond op gelykheid vir alle rasse, in Suid-Afrika bestaan. Leerders van verskillende kulture sit tans in dieselfde klaskamers op skool. Alhoewel wedersydse kultuurbeïnvloeding in 'n multikulturele situasie onvermydelik is, plaas die problematiek rondom diverse lewens- en wêreldbeskouings, en die daarmee gepaardgaande opvoedingsfilosofieë, Suid-Afrikaanse onderwys in die branding.

Benewens oorblyfsels van die tradisioneel Afrosentriese beskouings aangaande die mens en sy opvoedingswêreld, bestaan daar opvoedingsfilosofieë uit die Eurosentriese tradisies, 'n opvoedingsfilosofie as deel van die akkulturasieproses op Suid-Afrikaanse bodem en 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie. Die problematiek wat deur hierdie

navorsing betrek word, is die volgende: Kan al hierdie opvoedingsfilosofieë naas mekaar in die multikulturele klaskamer 'n positiewe bydrae tot die onderwysende opvoeding van die Suid-Afrikaanse kind lewer, of bestaan daar 'n moontlikheid van 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie wat oor kultuurgrense heen die opvoeding van die Suid-Afrikaanse kind tot een Eindbestemming voor oë stel?

### 1.3 DOEL VAN DIE STUDIE

Die navorsing wentel om die verwesenliking van bepaalde doelstellings wat afgestem is om:

1.3.1 'n uiteensetting en verklaring aan te bied met betrekking tot:

- die aard van kultuur;
- die aard, struktuur en funksies van 'n lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie en
- die voorwaardes vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie;

1.3.2 'n histories-opvoedkundige verrekening van 'n Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n verskeidenheid Eurosentriese opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika te gee;

1.3.3 'n histories-opvoedkundige verrekening van 'n Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n inheemse opvoedingsfilosofie in Suid-Afrika te gee;

1.3.4 vas te stel wat die uitwerking van die akkulturasieproses op die opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika is en

1.3.5 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie wat deur 'n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing onderlê word, te evalueer as 'n moontlike gemeenskaplike opvoedingsfilosofie binne 'n Suid-Afrikaanse multikulturaliteit.

## 1.4 VOORAFSTUDIE

Aan die hand van 'n deeglike literatuurstudie (prosedures soos voorgestel deur Cates, 1985:28-37) wat vooraf onderneem is, is gepoog om die aard en omvang van die probleem te bepaal en die navorsingsterrein af te baken. Bronne is onder andere bekom deur middel van rekenaarsoektogte. Deur middel van *ERIC* (Educational Information Centre) en plaaslike rekenaardatabasisse in die SASOL-biblioteek van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat (*KOVSIDEX*-tydskrifte en *KOVSIKAT*-boeke vanaf 1988-1998) is relevante bronne geïdentifiseer. In die soektog is van die volgende trefwoorde gebruik gemaak: kultuur/culture; lewens- en wêreldbeskouing/ life and world view; opvoedingsfilosofie/philosophy of education; akkulturasie/ acculturation en multikulturele onderwys/multi-cultural education. Geen proefskrifte of verhandelings met soortgelyke onderwerp is gevind nie. Die RGN se *NEXUS*-databasis (lopende en afgehandelde Suid-Afrikaanse navorsing) is ook in Desember 1996 met behulp van dieselfde trefwoorde deursoek en geen proefskrifte of verhandelings met dieselfde onderwerp is gevind nie.

## 1.5 NAVORSINGSPROSEDURE EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

### 1.5.1 Metodes van ondersoek

Die metodes waarvan die navorser in hierdie navorsing gebruik maak om die doelstellings te bereik, word vervolgens verantwoord:

#### 1.5.1.1 Literatuurondersoek

Literatuur lewer in hierdie navorsing die vernaamste deel van die bronnemateriaal. Die literatuurondersoek is gedoen aan die hand van die prosedures soos voorgestel deur Van der Walt (1982:34-37); De Wet, Monteith, Venter en Steyn (1981:40); Borg en

Gall (1979:816-819) en Landman (1980:37-38). Ten einde outentieke waarde aan hierdie studie te gee, is daar sover moontlik van primêre bronne gebruik gemaak.

### 1.5.1.2 Die probleem-historiese metode

Die probleem-historiese metode is gebruik om die aanloop, konteks en agtergrond van die probleem in die eietydse opvoedingsteorie en binne die bepaalde historiese (waaronder eietydse) konteks te hanteer (cf. Van der Walt, 1982:40 en ook Borg & Gall, 1979:29 vir meer besonderhede oor die probleem-historiese metode). Soveel moontlike inligting oor die probleem, asook historiese en biografiese inligting is bekom ten einde die navorsingsprobleem en navorsingsdoelstellings in die regte historiese perspektief te stel. Die probleem-historiese metode plaas die probleem ook onmiddellik in 'n religieuse konteks (anastaties of apostaties), en lê die teoretiese en voorteoretiese grondslae, asook die interpretasie van opvattinge, teorieë en modelle bloot (Van Schalkwyk, 1996:8).

### 1.5.1.3 Filosofies-opvoedkundige metodes

Ten einde op kritiese wyse met die navorsingsstof om te gaan, is daar van die volgende filosofies-opvoedkundige metodes, soos deur Van der Walt (1982:33-45) uiteengesit, in die navorsing gebruik gemaak:

*Fenomeenanalise* (verskynselontleding): Die vertrekpunt by hierdie metode is die sogenaamde ontologiese "Wat is?"-vraag. Daarmee word verskynsels oopgedek en in hul grondtrekke ontleed. 'n Ontleding is gemaak van sekere verskynsels wat vir hierdie navorsing van belang is, naamlik kultuur, akkulturasie, lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie.

*Die prinsipiële-besinnende metode*: Hierdie metode van navorsing betrek prosesse van besinning en herbedinking waarvolgens daar van bepaalde fasette van die werklikheid tot sekere filosofies-opvoedkundige oortuigings gekom word. Die metode

is met vrug deur die navorser aangewend ten einde tot 'n eie standpunt en beskouing rakende die verskeidenheid opvattinge aangaande die werklikheid, en meer spesifiek die opvoedingswerklikheid, in 'n multikulturele Suid-Afrika te kom.

*Die struktuur-empiriese metode:* Hierdie metode behels dat die filosofies-opvoedkundige die verskynsel van kultuurverskeidenheid in Suid-Afrika deur waarneming en ervaring probeer begryp ten einde tot 'n beskrywing van die struktuur of die Goddelike bouplan daarvan te kom. Venter (1983:165; Van der Walt, J.L., 1992:106) verklaar dat die struktuur-empiriese metode geskik is om die grondtrekke van opvoeding mee te bepaal. Daar word via die werklikheidsaspekte wat as "toegangspoorte" tot kennis van die transendentale struktuur van die geskape werklikheid dien, gesoek na daardie struktuurbeginsels aan die wetsy van die werklikheid wat die bestaansvoorwaardes van dinge en strukture aan die feitlike sy van die werklikheid uitmaak. Hierdie metode is 'n "dubbelloop"-metode: dit vra eensyds terug na die vooronderstellings wat die opvoedkunde as wetenskap ten grondslag lê en andersyds vra dit terug na die grondliggende strukture van die opvoedingsituasie soos dit sig voordoet in die ervaringsveld van die opvoedkundige.

*Die transendentale-kritiese metode:* Volgens hierdie metode is daar gepoog om lig te werp op die religieuse grondhouding wat die onderskeie lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë onderlê. Aan die hand van transendentale kritiek is die grondliggende teoretiese en voorteoretiese vooronderstellings wat opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika onderlê, aan die orde gestel. Hiermee saam, hang die oopdekking van die sentrale religieuse grondmotiewe as die bo-teoretiese vooronderstellings, asook blootlegging van die wetsidee wat as teoretiese vooronderstelling van wetenskaplike denke aangaande die opvoedingswerklikheid dien.

Aan die hand van transendente kritiek is daar gepoog om, ten opsigte van die tersaaklike problematiek, 'n eie standpunt te stel. Vanuit die navorser se eie standpunt, in hierdie geval vanuit die tradisie van die wysbegeerte van die wetsidee, is feite in oënskyn geneem. Daar is ook van immanente kritiek gebruik gemaak. As feitlike

kritiek is immanente kritiek daarop afgestem om byvoorbeeld sirkelredenasies of argumente wat in stryd is met bepaalde stande van sake waarvoor daar reeds geldige wetenskaplike bewyse is, aan die kaak te stel (cf. Dooyeweerd, 1979:8,9; Schoeman, 1988:78-81 en Strauss, Smit en Schoeman, 1978:1-5 met betrekking tot immanente kritiek as kritiek van binne-uit).

## **1.6 TERREINAFBAKENING**

### **1.6.1 Terreinafbakening in terme van wetensgebied**

Hierdie studie lê op die terrein van die Filosofie en Geskiedenis van die Opvoedkunde: enersyds is die probleem van prinsipiële-opvoedkundige aard, terwyl dit andersyds die problematiek rondom lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van opvoedingsfilosofieë, binne 'n bepaalde tydsperspektief in Suid-Afrikaanse konteks plaas. Deur 'n breë historiese perspektief op hierdie kwessie te werp, word daar gepoog om moontlike riglyne vir Suid-Afrikaanse onderwys te verskaf.

### **1.6.2 Terreinafbakening in terme van begripsbepaling**

#### **1.6.2.1 Kultuur**

Deurdadig dat die mens poog om alle fasette van die werklikheid te beheers, hetsy op normatiewe of antinormatiewe wyse, kom die omvangryke aard van kultuur ter sprake. Kultuur verwys derhalwe na alles wat sy bestaan aan menslike vorming te danke het. Soos Van der Wateren (1979:48) tereg aandui, behels kultuur menslike arbeid wat die diensbaarmaking van die natuur ten doel het. Kultuur is 'n eg menslike eienskap wat op die resultaat van die mens se besondere vermoë om die werklikheid, ook die opvoedingswerklikheid te beheers, heendui (Van der Walt, 1994b:6; cf. ook Van Staden, 1976:11 en Vernon, 1972:72).

### 1.6.2.2 Lewens- en wêreldbeskouing

Volgens Schoeman (1988:245-248 en 1979:37-38; cf. ook Troost, 1983:112-113) is 'n lewens- en wêreldbeskouing, as besondere menslike aangeleentheid, 'n allesomvattende siening van die mens met betrekking tot die oorsprong, wese, doel en bestemming van die totale lewenswerklikheid. Stoker (1967:13) verklaar inderdaad dat 'n lewens- en wêreldbeskouing, as een van die kernlae van kultuur, ten grondslag lê van alles wat die mens doen en laat. Die lewens- en wêreldbeskouing laat die diepste dryfvere van die mens se doen en late na vore kom en gee uitdrukking aan die diepste sin wat die werklikheid vir die mens het.

### 1.6.2.3 Opvoedingsfilosofie

Met die lewens- en wêreldbeskouing as grondslag huldig die mens, in besonder die opvoedkundige en die opvoeder, 'n bepaalde perspektief op die opvoedingswerklikheid. Vanuit die lewens- en wêreldbeskouing van elke opvoedingsfilosoof word inderdaad 'n samehangende opvoedingsfilosofie gevoed en geformuleer (cf. Strauss, 1978:5-6 en Schoeman, 1988:247). 'n Opvoedingsfilosofie sal bepalend wees ten opsigte van die bepaalde beeld van die opvoedingsfilosoof op die opvoedeling, sy/haar visie op die opvoeder, op die opvoedingsinhoud en -metodes, die handhawing van dissipline en ook op 'n bepaalde siening van gesag en vryheid.

### 1.6.2.4 Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie

'n Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing en gepaardgaande opvoedingsfilosofie is, in ooreenstemming met Van der Walt (1997:40), 'n lewensvisie of waardestelsel wat sy oorsprong en toepassing in Europa het. Die impak van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouings en gepaardgaande opvoedingsfilosofieë, wat reeds vanaf 1652 met die koms van die Westerling (tradisioneel gesien as blankes oorspronklik afkomstig uit die Weste) in Suid-Afrika wortel geskiet het, was onafwendbaar op die Suid-Afrikaanse samelewing en opvoedingswerklikheid. Kenmerkend van die Eurosentriese

lewens- en wêreldbeskouing is die dualistiese verdeling van die werklikheid dus ook die opvoedingswerklikheid: die sekulêre teenoor die sakrale, en die vryheid van die mens teenoor die wetenskapsideaal (Van der Walt, B.J., 1992:194; cf. ook Meyer, s.a.:9). Nel (1962:127) toon die oorskating van die individu ten koste van die gemeenskap aan as 'n verdere belangrike kenmerk van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofieë.

#### **1.6.2.5 Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie**

Volgens Van der Walt (1997:40) is die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie 'n waardestelsel en filosofie wat sy oorsprong en toepassing in Afrika het. Dit sluit noodwendig die tradisionele Afrika-kultuur in al sy fasette in. In teenstelling met die Westerse kultuur, voer Mbiti (1969:1) aan dat tradisionele Afrikane (verwysend na swart bevolkingsgroepe tradisioneel beskou as inheems aan Afrika), in ooreenstemming met hul Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing, geen onderskeid tussen geloof en die alledaagse lewe getref het nie. Hierdie tradisionele Afrika-lewens- en wêreldbeskouing was dus op die oog af geskoei op 'n holistiese siening van die werklikheid. In verdere kontras met die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing, kan daar volgens Mosala (1983:15) aangetoon word dat die tradisionele Afrikaan die sosiale aspek van die werklikheid oorbeklemtoon het deurdat die gemeenskap belangriker as die individu geag is.

#### **1.6.2.6 Akkulturasie of kultuurbeïnvloeding**

In die eenvoudigste sin van die woord kom akkulturasie volgens Coertze, P.J. (1968:1; cf. ook Haviland, 1987:373; Herskovits, 1958:10 en Linton, 1940:463-464) neer op verskillende kulture wat in kontak met mekaar is en wat mekaar dan wedersyds beïnvloed. Hierdie akkulturasieproses sal noodwendig lei tot veranderinge in beide kulture met dikwels verreikende gevolge vir die betrokkenes.

### 1.6.2.7 `n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie

`n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie impliseer `n Christelike beskouing en filosofie aangaande die werklikheid en die lewe. Aangesien die mens in `n religieuse verbondenheid met God as Oorsprong staan en deur Christus `n transendente archimedespunt verkry, besit hy/sy `n totaalbeeld op die werklikheid, ook op die opvoedingswerklikheid (cf. Kalsbeek, 1975:59). Die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing is op die onfeilbare Woord van God gegrondves en aangesien alles uit, deur en tot God is, is hier geen dualisme ter sprake nie.

### 1.6.2.8 `n Gemeenskaplike opvoedingsfilosofie

Die eerste voorwaarde wat vir `n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie gestel kan word, is `n gemeenskaplike religieuse grondmotief wat die lewens van mense oor kultuurgrense heen in dieselfde rigting rig. Hiermee saam hang die voorwaarde dat sodanige religieuse grondmotief geen dualisme moet huisves nie ten einde `n eenheidsvisie op die werklikheid, asook op die opvoedingswerklikheid, daar te stel. Alléén deur `n eenheidsvisie op die werklikheid te hê, is dit vir die opvoedingsfilosoof moontlik om oor kultuurgrense heen een oorsprongs- en bestemmingsgedagte vir die opvoeding van die kind in Afrika voor te hou.

## 1.7 PROGRAM VAN ONDERSOEK EN STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

In die eerste hoofstuk is die navorsingsprobleem beredeneer, die agtergrond en konteks van die navorsingsprobleem geskets en die doel van die navorsing gestel. `n Metodologiese verantwoording en die omskrywing van sekere kernbegrippe is ook aangebied.

In Hoofstuk 2 word, teen 'n uiteensetting van die aard en omvang van kultuur, 'n lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie hanteer. Op histories-opvoedkundige wyse word alle onderliggende begrippe met betrekking tot kultuur, lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie betrek.

Hoofstuk 3 bied 'n histories-opvoedkundige verrekening van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n verskeidenheid Eurosentriese opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika.

In Hoofstuk 4 word aandag gegee aan 'n histories-opvoedkundige uiteensetting van die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n inheemse opvoedingsfilosofie in Suid-Afrika.

In Hoofstuk 5 word die uitwerking van die akkulturasieproses op die verskillende lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika bestudeer.

In Hoofstuk 6 word die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie bespreek en geëvalueer as 'n moontlike gemeenskaplike opvoedingsfilosofie binne 'n Suid-Afrikaanse multikulturaliteit.

Hoofstuk 7 bevat die bevindings, gevolgtrekkings, aanbevelings en algemene samevatting.

## 1.8 SAMEVATTING

Hierdie oriënterende oorsig van die problematiek wat hedendaagse onderwys in Suid-Afrika in die branding bring, verleen aan die leser die nodige perspektief waarteen hierdie navorsingsverslag hanteer behoort te word. Daar is met die uiteensetting van die navorsingsprobleem aangetoon dat 'n verskeidenheid opvoedingsfilosofieë nie alleen 'n beduidende rol in Suid-Afrikaanse onderwys speel nie, maar dat die soeke na 'n moontlike gemeenskaplike opvoedingsfilosofie ter sprake gekom het.

# Hoofstuk 2

---

## LEWENS- EN WêRELD BESKOUING AS GRONDSLAG VAN 'N OPVOEDINGSFILOSOFIE

### 2.1 INLEIDING

Op Skriftuurlike gronde word daar van die standpunt af uitgegaan dat die Drie-enige God die Skepper en Singewer van die ganse geskape werklikheid is. “In die begin” het God die skepping deur sy Absolute, Soewereine skeppingsaktiwiteit tot stand gebring. Die geskape realiteit word vandag steeds deur dieselfde Soewereine Mag instand gehou. God is derhalwe nie net Skepper en Singewer nie, Hy is tegelykertyd ook Onderhouer en Bestemming van Sy skepping. Die konsekwensies van hierdie uitgangspunt vir die opvoedingswerklikheid is duidelik: As God Skepper van die ganse werklikheid is, dan is Hy inderdaad ook Skepper van die opvoedingswerklikheid (cf. Schoeman, 1975:37-39 en Van Brummelen, 1997:14). Nie alleen is Hy Skepper van die opvoedingswerklikheid nie, Hy is ook Singewer, Onderhouer en Bestemming van daardie werklikheidsfaset wat met opvoeding gemeid is.

Dit is duidelik dat daar slegs een Godgeskape opvoedingswerklikheid is. Realiteite van die dag toon egter 'n verskeidenheid opvoedingspraktyke wat deur verskillende opvoedingsfilosofieë onderlê word. Benewens opvoedingsfilosofieë wat deur Venter (1973:132) onder andere as Marxisties, neo-Marxisties, sosialisties en Christelik beskryf word, word daar in Suid-Afrika volgens Van der Walt (1997:i) onder andere ook na 'n Eurosentriese opvoedingsfilosofie en 'n Afrosentriese opvoedingsfilosofie verwys. Vanwaar dan dié verskeidenheid midde een opvoedingswerklikheid? Ten einde dié vraag te beantwoord, moet daar vasgestel word wat die verskillende opvoedingsfilosofieë ten grondslag lê. Ook ter sake is die vraag of 'n opvoedingsfilosofie noodwendig volksverbonde is? Is daar dalk sprake van sekere aangeleenthede wat 'n fundamentele rol speel ten opsigte van die "samebinding" van verskillende volkere, of selfs lede van verskillende volkere ten einde 'n ooreenstemmende opvoedingsfilosofie te handhaaf?

In antwoord op genoemde vrae kom aangeleenthede soos lewens- en wêreldbeskouing en meer spesifiek kultuur ter sprake. Kulture en die daarmee samehangende lewens- en wêreldbeskouings verskil van gemeenskap tot gemeenskap. Hierdie verskille word gedeeltelik toegeskryf aan die feit dat die geskape werklikheid verskillend geïnterpreteer word. Elke mens huldig as individu, maar ook in groepsverband, 'n bepaalde idee aangaande die werklikheid. Alhoewel elke mens die werklikheid effens anders beskou as die volgende persoon, is dit veral die geval by verskillende kultuurgroepe waar daar verskillende wêreldbeelde ter sprake is. Sodanige wêreldbeelde kan soms nie net totaal van mekaar verskil nie, maar hulle kan selfs met mekaar bots (cf. Van der Walt, 1997:45). Verskille ten opsigte van lewens- en wêreldbeskouings verklaar egter nog nie ten volle waarom gemeenskappe se opvoedingsfilosofieë soms van mekaar verskil, en nog minder waarom dit in sommige gevalle met mekaar ooreenstem nie.

In hierdie hoofstuk word gepoog om aan te dui dat vanweë verskillende lewens- en wêreldbeskouings, verskillende opvoedingspraktyke inderdaad deur verskillende

opvoedingsfilosofieë onderlê word. Die hantering van 'n lewens- en wêreldbeskouing kan egter nooit los staan van 'n bespreking van kultuur nie. As kultuur onder meer neerkom op die wyse waarop die mens die werklikheid beheers, is dit verstaanbaar dat 'n bepaalde visie op die werklikheid 'n beduidende rol sal speel met betrekking tot die wyse waarop daar met die werklikheid omgegaan word. Aangesien 'n lewens- en wêreldbeskouing 'n bepaalde opvoedingsvisie inhou, sal dit 'n betekenisvolle rol speel rakende die wyse waarop die opvoedingswerklikheid beheers word. Sodanige visie sal gevolglik verband hou met 'n opvoedingsfilosofie. Meer nog, 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing sal 'n definitiewe invloed op die aard van só 'n filosofie hê. Van verdere belang vir hierdie noue vervlegting tussen kultuur, lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie, is die fundamentele grondmotief wat dit onderlê. Juis hierdie fundamentele grondmotief bepaal uiteindelik die rigting en dus die bestemming van die opvoedingspraktyk.

## 2.2 ENKELE BELANGRIKE FASETTE VAN KULTUUR

### 2.2.1 Kultuur as uitgebreide en komplekse begrip

Die begrip *kultuur* is so kompleks en uitgebreid dat al sou daar gepoog word om dit in al sy elemente en konsekwensies te bespreek, dit nog steeds betwyfel sou kon word of so 'n poging noodwendig geslaagd sou wees. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar egter met 'n breë omskrywing van die term *kultuur* volstaan word.

Etimologies is die Afrikaanse woord *kultuur* afgelei van die Latynse *cultus* en *cultura* in samehang met die werkwoord *colere*. *Cultus* verwys na kultus, diens, dit wil sê 'n menslike vorm van optrede, terwyl *cultura* beteken om te bou, te ontwikkel, te bewerk, te versier en te versorg. Botha (1974:11; cf. ook Dooyeweerd, 1979:64e.v.) definieer kultuur as die doelgerigte, sinvolle en planmatige bewerking van die natuur deur die vormende mag van die mens. Kultuurvormende aktiwiteite bestaan uit die beheersing van gegewe materiaal volgens vrye ontwerp, maar verskil van die proses waardeur blywende vorms in die natuur ontstaan. Natuurverskynsels soos byvoorbeeld

'n spinnekopweb of rotskristalle het hul bestaan nie te danke aan die vermoë van die mens tot vrye ontwerp nie, maar wel aan die onveranderlike en vaste gang van natuurlike prosesse.

### 2.2.2 Kultuur as eg menslike aangeleentheid

Kultuur is duidelik 'n eg menslike eienskap wat heendui op die resultaat van 'n besondere vermoë waaroor slegs die mens beskik. Grunlan en Mayers (1981:41) bevestig dat slegs die mens geroepe is om oor alles op die aarde te heers. Alleen van die mens word in Psalm 8:6 gesê: "U het hom net 'n bietjie minder as 'n hemelse wese gemaak en hom met aansien en eer gekroon". Die omskepping van natuur in kultuur veronderstel 'n handelende aksie waartoe alleen die mens in staat is. Die resultaat van dié handeling word gestempel deur die groep mense wat kultuur aanwend. Sodanige stempel verwys na die kultuursye van die werklikheid en dra dus 'n pistiese, etiese, juridiese, estetiese, ekonomiese, sosiale, linguale, historiese en logies-analitiese karakter wat kenmerkend van 'n bepaalde gemeenskap se gedragspatroon, norme, waardes, gewoontes en omstandighede is.

Die omvattende aard van kultuur kom na vore wanneer Van Staden (1976:11; cf. ook Vernon, 1972:72) opmerk dat kultuur die mens se materiële en geestelike erfenis en omgewing insluit. Nie alleen rig dit die mens se aktiwiteite en gedagtes nie, maar dit verleen tegelykertyd 'n bepaalde raamwerk waarbinne die mens kan beweeg, dink en skep. Kultuur betrek die ganse bestaan van die mens en die skeppende werksaamhede van die mens vind dus op alle lewensterreine van die werklikheid plaas. Die mens het nie net as individu nie, maar ook as lid van 'n bepaalde gemeenskap en volk deel aan kultuurarbeid. Volgens Malan (1979:1; cf. ook Coetzee, 1960:2 en Eliot, 1949:120) behels die totale lewenspatroon van 'n volk sy godsdiens, morele aangeleenthede, politieke en judisiële organisasie, ekonomiese bestaanswyse en tegniese skeppinge, sosiale organisasie en opvoedingstelsel asook sy taal en kunsvorm.

Die ganse spektrum van die pedagogiese maak dus ook deel uit van die totale lewenspatroon van 'n volk. As kultuur neerkom op die wyse waarop die mens die werklikheid beheers, blyk dit dat opvoeding ook kultuurarbeid is, aangesien dit die beheersing van die opvoedingswerklikheid betrek. Dieselfde geld alle ander menslike aangeleenthede en daarom val dit op dat kultuurarbeid nie tot 'n bepaalde terrein van die werklikheid afgegrens kan word nie.

### 2.2.3 Die opdrag tot kultuurvorming

Die kultuurvormingsarbeid van die mens hang direk saam met die kultuuropdrag wat deur God aan die mens gegee is, naamlik om natuur tot kultuur te omvorm (cf. Wolters, 1992:14,36-37; Kalsbeek, 1975:127-128; Dooyeweerd, 1979:64,67; Heiberg, 1972:5; Stoker, 1969:28; Strauss, 1964:28 en Venter, 1969a:16). In ses dae het God die hemel en aarde geskape en op die sewende dag het Hy gerus (Exodus 20:11; cf. ook Psalm 24:2 en Handeling 14:15). Die mens, geskape na die beeld van God, is as mede-arbeider van God op die aarde geplaas om met 'n menslike ontwikkeling van die geskape aarde voort te gaan. Die kultuuropdrag word saamgevat in Genesis 1:28: "Wees vrugbaar, word baie, bewoon die aarde en bewerk dit. Heers oor die vis in die see, oor die voëls in die lug, oor al die diere van die aarde, ook oor die diere wat op die aarde kruip". Ten einde dié kultuuropdrag uit te voer, is die mens toegerus met die vermoë om te skep.

Heyns (1982:171) voer aan dat daar slegs van "ware" kultuur sprake kan wees wanneer daarin geslaag word om die kultuuropdrag van die mens in suiwerheid uit te voer. Dié suiwerheid is volgens hom geleë in die mens se heerskappy oor die aarde en die omvorming van natuur tot kultuur en wel tot eer en verheerliking van God as Skepper van hemel en aarde. Die vraag sou derhalwe gevra kan word: wanneer word die kultuuropdrag nie suiwer uitgevoer nie? As die kultuuropdrag in sogenaamde "suiwerheid" uitgevoer word wanneer dit Godgerig is, is die implikasie dat kultuurarbeid inderdaad ook weg van God sou kon geskied. Hierin lê opgesluit die feit dat alles in die skepping, hetsy die individu, kultuurverskynsels, samelewingsverbande

en trouens alle menslike funksies of Godgerig of Godafvallig kan wees (Wolters, 1992:48; cf. ook Schoeman, 1988:9-11; Kalsbeek, 1975:45-46). In dié verband wys Schoeman (1988:111) daarop dat ook “die pedagogiese, net soos alle ander menslike handeling of bemoeienisse met die skepping, doelbewus na God ‘ontsluit’, dit wil sê aan Hom gewy moet word”. Hiervolgens moet die sin en bestemming van alle kultuurarbeid, dus ook die pedagogiese, in God alleen gesoek word, aangesien dit juis die sin van die mens se aardse bestaan is.

Heyns se verwysing na sogenaamde “ware” kultuur betrek die bepaalde rigting wat kultuurarbeid inslaan. Wolters (1992:48) verklaar dat die mate waarin kultuurskeppinge, dus ook die pedagogiese, nie daarin slaag om te voldoen aan die skeppingsplan van God nie, heenwys na sogenaamde abnormale en verwronge menslike skeppinge. Volgens Heyns se stelling betrek “ware” kultuur dus die mate waarin kultuurskeppinge wel voldoen aan die bepaalde struktuur wat God in Sy skeppingsplan vir hul bestaan neergelê het. Daar moet egter in dié verband daarop gewys word dat die konstante struktuur wat vir die bestaan van alle menslike funksies, kultuurverskynsels en samelewingsverbande geld, nooit verdraai kan word nie - die verdraaiing of distorsie lê op die rigtingonderskeid.

#### **2.2.4 Kultuur as 'n universele en partikuliere aangeleentheid**

Alhoewel kulture van mekaar verskil, word alle kulture geken aan bepaalde konstante, universele kenmerke wat die bestaan van kultuur moontlik maak. Kultuur besit die een of ander vorm van godsdiens, etiese waardes en estetiese waardes soos kuns, 'n regering en 'n regstelsel, 'n ekonomiese stelsel, sosiale strukture, huwelik en gesinsverband, taal, tegniese vaardighede en 'n onderwysstelsel. Dié bepaalde kultuurkomponente is tot 'n eenheid vervleg en kom, behalwe vir fyn detail, by alle volke voor. Die universele aard van kultuur dui op die onveranderlike wat 'n geordende, wetmatige en vasgestelde gang aan die mens voorhou (Dooyeweerd, 1969b:108; Wolters, 1992:48-51;73; cf. ook Botha, 1974:11 en Els, 1971:62).

Die konstante universele skeppingsgegewene maak deel uit van die skeppingsorde van God en verwys na Sy soewereine aktiwiteit in die onderhouding van Sy skepping. Wolters (1992:12-13; cf. ook Schoeman, 1988:41-44) gebruik die term *wet* as verteenwoordigend vir die manifestasies van God se soewereiniteit in die skepping. In dié verband word daar verwys na die wetsy van die werklikheid as daardie sy waar universeel-geldende strukture gegee is wat die bestaan van entiteite aan die subjeksy (as onderdanig aan die wet) moontlik maak. Aan die struktuur van die kosmos word die korrelaat van die wetsy as die feitlike subjeksy van die werklikheid onderskei. Aangesien alle mense in tyd fungeer, kom hul doen en late tot uiting in die subjeksy - die veranderlike, die partikuliere.

Die partikuliere kom gevolglik neer op die verskillende, unieke wyses (en rigtings) waarin kulturele prosesse vergestalt word en aan die hand waarvan daar tussen verskillende kulture onderskei word. Vir Gericke (1987:134-136) is die mens die subjek met betrekking tot kultuurvorming en sodoende dra elke mens op unieke wyse tot die vorming van kultuur by. Die verskillende wyses waarop die werklikheid beheers en bemeester word, word deur kulture van mekaar onderskei. Geen twee kulture is dus identies nie. Invloede van buite, subkulture binne die eie kultuur, asook individualiteit veroorsaak dat selfs alle mense van 'n bepaalde kultuurgroep nie altyd presies eenders optree nie.

Die universele en partikuliere aard van kultuur betrek vanselfsprekend die universele en partikuliere aangaande die opvoedingswerklikheid. Volgens Schoeman (1988:89) impliseer die korrelasie universele en partikuliere die universele strukturele voorwaardes wat in die skeppingsorde vir die pedagogiese realiteit gegee is. Die bestaan van hierdie struktuurvoorwaardes vir die pedagogiese maak die bestaan van die pedagogiese strukture aan die feitlike subjeksy van die werklikheid moontlik. As een van die uniformiteite van kultuurpatrone, impliseer die bestaan van opvoedingspraktyke inderdaad die universele struktuur waardeur dit onderlê word.

Alhoewel die universele struktuur vir alle opvoedingspraktyke geld, geskied die implementering daarvan binne kulturele verband, en wel op partikuliere wyse.

### 2.2.5 Kultuur as dinamiese verskynsel

Volgens Coertze (1961:44) vind een aspek van kultuur altyd weerklank in al die ander. Hiermee word die samehang tussen die verskillende wyses van bestaan veronderstel. Derhalwe sal die godsdienstige aspek byvoorbeeld onder andere die mens se ekonomiese aktiwiteite, politieke aktiwiteite en onderwysstelsel beïnvloed. Die beheersende vormgewing van die mens op alle lewensterreine dui op die dinamiese en veranderlike aard van kultuur. Herskovits (1956:18; cf. ook Kneller, 1965:10) verklaar dat die wyse waarop kultuur geskep word, sowel as die kultuurprodukte, aan 'n voortdurende proses van verandering onderworpe is. Hierdie dinamiese aard van kultuur voorveronderstel en word moontlik gemaak deur onveranderlike vaste strukture.

Du Plooy (1994:11; cf. ook Malan, 1979:1) verklaar tereg dat die ononderbroke samehang en korrelasie tussen die wetsy en die feitlike subjeksy van die werklikheid impliseer dat die dinamiese samestelling van kultuur konstansie voorveronderstel. Hoewel kultuur gedeeltelik stabiel is, is dit hoegenaamd nie staties nie. As dinamiese verskynsel verander kultuur voortdurend deurdat nuwe elemente uit ander kulture waarteenoor dit te staan kom, bygevoeg word, terwyl uitgediende elemente weer uitgeskakel word. Kultuur kan nie bly staan by wat histories gegee is nie, dit moet voortdurend werk aan verbetering, verandering en hervorming.

As kulturele aangeleentheid sal opvoedingsgebeure ook nooit staties kan wees nie. Die dinamiek van opvoeding is geleë in die feit dat die begeleiding van die onmondige na mondigheid neerkom op 'n op-weg-wees na 'n bepaalde eindbestemming. In dié verband merk Schoeman (1988:115) op dat opvoeding die ontsluiting van alle normatiewe potensialiteite van die opvoedeling behels en dat hierdie ontsluitingsproses in 'n bepaalde rigting geskied. Vir die Christenopvoeder sal opvoeding instrumenteel

wees in die terugbinding van die kinderhart aan God en sal ware mondigheid neerkom op 'n genormeerde lewe tot Gods eer. Vir die nie-Christenopvoeder sal opvoedingsarbeid op 'n vermeende oorsprong gerig wees, terwyl mondigheid bloot immanent verwortel sal wees.

As 'n eg menslike aangeleentheid bestaan daar, vanweë die mens se feilbaarheid, nie 'n "modelkultuur" nie en neig kultuurarbeid inderdaad tot distorsie. Daar bestaan dus geen volmaakte of absoluut slegte kultuur nie. Aangesien elke kultuur uit 'n vermenging van goed en kwaad bestaan, moet die vermoë ontwikkel word om in elke kultuur tussen die goeie en die slegte te onderskei. Wolters (1992:79) is van oordeel dat die konstante skeppingstruktuur wat kultuur onderlê, altyd onderskei moet word van die distorsie van kultuurarbeid. In ooreenstemming met Schoeman (1988:98) geld dieselfde vir die opvoeding: aangesien opvoeding gebuk gaan onder die las van menslike feilbaarheid, sal die volmaakte nooit bereik kan word nie en "sal opvoeding (al is dit self-opvoeding) as die op-weg-wees na ware mondigheid in sy omvangrykste sin nóóit in die tyd as afgeloop beskou kan word nie".

### **2.2.6 Kultuur is historiese vorming**

Els (1971:77-78) stel dit duidelik dat die aanpassing van die enkeling na geboorte by die besondere groep, veral in die vroegste jare, deur die proses van enkulturasie plaasvind. Die mens moet kennis en vaardighede op talle maniere van die vorige geslag aanleer, soos byvoorbeeld deur opvoeding, identifikasie en navolging van voorgangers en dit ook deel met ander individue en met die volgende geslag. Kultuur groei dus deur tradisie en word as sodanig oorgeërf (Dooyeweerd, 1979:70-71 en Park, 1964:5; cf. ook Bierstedt, 1970:124 en Gamst & Norbeck, 1976:4-5). Die mens se historiese wyse van bestaan vind sy diepste betekenis in kultuurvorming. Die vorming van kultuur dui op kultuurontwikkeling waarbinne daar altyd voorsiening gemaak word vir kultuuroordrag van geslag tot geslag.

Die kultuurvormende aktiwiteite van die mens is derhalwe by uitstek ten nouste verweef met die innerlike aard van die historiese bestaanswyse van die werklikheid. Aangesien kultuur egter nie sonder tradisie kan bestaan nie, is kultuur-historiese ontwikkeling slegs moontlik in samehang met tradisie. Sou elke nuwe geslag poog om die verlede uit te wis ten einde weer nuut te begin, sal chaos aan die orde van die dag wees (cf. Dooyeweerd, 1979:64-71; Strauss, 1978:18 en Wolters, 1992:37). So 'n poging tot die gelykmaking van die skeppingsorde is 'n saak van onmoontlikheid - die wetsy van die werklikheid bly immers universeel en konstant.

Schoeman (1988:31) verklaar dat die kultuur-historiese werklikheidsfeer nie in isolasie bestaan nie, maar op analogiese wyse met alle voor-historiese sferes, naamlik die logiese, psigiese, biotiese, fisies-chemiese, kinematiese, ruimtelike en numeriese wyses van bestaan, vervleg is. Opmerklik is die feit dat die historiese aspek sy fundering direk in die logiese aspek vind en volgens Dooyeweerd (1979:68-69 en 1996:42) word die normatiewiteit van kultuurvorming juis hierdeur gewaarborg. Die onderskeid histories/onhistories verwys direk na die teenstelling logies/onlogies, 'n teenstelling wat uiteraard met die logiese aspek verband hou. Die onderskeid logies/onlogies impliseer dat denke onder oortreebare logiese norme staan. Die onderskeid histories/onhistories is gevolglik slegs moontlik met die logiese fakulteit as basis. Dit is dus duidelik dat die historiese bestaanswyse onderworpe is aan historiese norme wat oortree kan word, en nie aan natuurwette wat onafwendbaar op die skepping inwerk nie.

Dieselfde geld al die na-historiese sferes wat normatief van aard is. Alhoewel die kultuur-historiese aspek op alle voor-historiese sferes gebaseer word, word dit in alle na-historiese sferes verdiep en verruim. Hierdie verdieping en verruiming hou sterk verband met opvoeding en geskiedenis met betrekking tot opvoeding as normatiewe ontsluiting van die linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en geloofsaspekte. Ontsluiting kan òf op 'n normatiewe òf op 'n anti-normatiewe wyse plaasvind. Alle sferes van die werklikheid openbaar derhalwe 'n samehang met die kultuur-historiese aspek van die werklikheid. Die mens, as beeldraer van God, voer sy/haar kultuuroopdrag, wat onder meer deur opvoeding verstaanbaar gemaak word, in

ooreenstemming met die beginsel van beheersende vormgewing volgens vrye ontwerp, in alle sferes van die werklikheid uit (cf. Schoeman, 1988:31 en Strauss, 1978:19). Wie beheersend-vormend besig is met iets, is nie alleen besig om vanuit vrye vormingsverbeelding iets daar te stel wat nie vanself tot stand kan kom nie, maar kan dit slegs doen deurdat daar onder meer deur middel van opvoeding 'n sekere vormingsmag verwerf word.

Met betrekking tot die begrip *kultuur* sou daar dus tussen die volgende onderskei kan word: (1) kultuur as die bestaanwyse van historiese aktiwiteite wat sy diepste betekenis in kultuurvorming vind en (2) kultuur as 'n kollektiewe term wat die domein van menslike vormingsaktiwiteite betrek. Die kultuursy van die menslike werklikheid verwys na daardie kultuursfeer waar kultuurnorme en nie natuurwette nie, van toepassing is. In dié verband is dit duidelik dat die mens se kulturele wyse van bestaan niks meer is as 'n aspek van konkrete dinge en gebeure nie. Dooyeweerd (1979:64-65; cf. ook Gericke, 1987:103) verklaar gevolglik dat 'n kultuurvoorwerp soos 'n stoel ook in daardie werklikheidsaspekte wat nie self kultureel van aard is nie, sal funksioneer.

Dooyeweerd (1979:64-71; cf. ook Schoeman, 1988:31-32) beskou die kultuur-historiese werklikheidsaspek as die "knooppunt" van waar alle normatiewe aspekte ontsluit word. Dit is hiër waar die normpositiveringsarbeid van die mens met betrekking tot alle sinsontplooiing en sinverdieping in alle normatiewe bestaansfeer begin. Die mens se positiveringsarbeid betrek dus die implementering van die universele skeppingsnorme wat die bestaan van die logiese, historiese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en pistiese wyses van bestaan moontlik maak (cf. Wolters, 1992:81-82). Hoewel alle dinge in die tyd 'n historiese fase vertoon, mag alles geensins vanuit die historiese verklaar word nie. Sou die kultuur-historiese aspek uit sy samehangende verband met alle ander aspekte gelig word, sal dit inderdaad neerkom op die verabsoluttering van die kultuur-historiese.

'n Implikasie van so 'n verabsoluttering is dat die bestemmingsfunksie van die skool in die historiese aspek in plaas van die ontslote logiese gesoek word. Aangesien die diepste betekenis van die historiese aspek beheersende vorming volgens vrye ontwerp is, word daar dus van die standpunt uitgegaan dat elke opvoeder volgens "vrye wil" die opvoeding kan vorm. Opvoeding is egter nie eenduidig gekwalifiseer nie; alle aspekte van menslike bestaan word immers by opvoeding betrek. Enige vorm van verabsoluttering kom neer op die totstandkoming van 'n ideologie wat uiteindelik die skeeftrekking van alle kultuurarbeid, dus ook opvoeding, tot gevolg het.

### 2.2.7 Die volksgebonde aard van kultuur

Die bestaan van verskillende kulture hang saam met nasionale individualisering. Die mens se kulturele wyse van bestaan word verdiep en verruim wanneer dit tot uitdrukking kom in simboliese betekening, in sosiale omgang en verkeer, in die ekonomiese beheersing van die werklikheid, in die hantering van estetiese en juridiese aangeleenthede, in morele kwessies en in geloof en vaste vertrou. Die differensiasie van hierdie verskillende lewenssfere geskied na gelang van elk se eie aard en gaan terselfdertyd gepaard met individualisering. Volgens Dooyeweerd (1979:81-84) verwys individualisering na die ontwikkeling van ware individueel-nasionale kenmerke na aanleiding waarvan daar na verskillende kulture verwys kan word, onder andere soos die Duitse, Britse, Afrikaanse en Tswana kulture. As gevolg van nasionale individualisering bestaan daar dus verskillende nasies en verskillende kulture (cf. Breedt, 1967:45 en Els, 1971:55). Kultuur is derhalwe 'n gemeenskaplike besitting van 'n bepaalde groep.

Dooyeweerd (1979:69) verklaar dat, alhoewel universele norme aan die wetsy in die skeppingsorde as beginsels vir menslike gedrag gegee is, vra hierdie beginsels om implementering aan die feitlike subjekty van die werklikheid. Elke volk implementeer die universele norme op sy eie wyse. Juis vanweë die feit dat elke volk sy eie besondere norme handhaaf en 'n eie kultuurpatroon vorm, word een kultuur van 'n ander onderskei. Marais (1983:17) is van oordeel dat 'n individu binne 'n kultuur 'n

sinvolle bestaan kan voer. Juis binne die raamwerk van kultuur word daar voorsiening gemaak vir alles wat die mens het, dink en doen en ten opsigte waarvan die kind opgevoed behoort te word. 'n Voorwaarde vir so 'n sinvolle bestaan sal egter impliseer dat die individu in harmonie met die kulturele instellings moet lewe en terselfdertyd die aanvaarbare norme moet gehoorsaam, veral wanneer die betrokke spesifiek daartoe opgevoed is.

Aangesien die vergestaltung van 'n onderwysstelsel binne volksverband op 'n unieke en partikuliere wyse geskied, word die argument dikwels ten gunste van volkseie-onderwys gevoer. Kulturele gelyksoortigheid word dan as 'n voorwaarde vir 'n spesifieke onderwyspraktyk voorgehou. Dit is inderdaad waar dat onderwysende opvoeding uiteraard minder problematies sal wees wanneer dit binne 'n bepaalde kulturele gemeenskap plaasvind, as wat dit die geval sou wees waar daar met 'n etniese verskeidenheid in die klaskamer gewerk word. Die opvatting dat kulturele agtergrond 'n spesifieke soort onderwys veronderstel, laat egter die ruimte dat die kultuur van 'n spesifieke groep verhef kan word tot 'n regulatiewe norm (cf. Schoeman, P.G., 1995:50-51). Kulturele integrasie is 'n normale proses en daarom moet alle oordrewe vorme van kulturele skeiding en isolasie ernstig bevraagteken word.

### **2.2.8 Die kultuurlae van kulturele aktiwiteit**

Op hierdie stadium is dit reeds duidelik dat kultuur 'n ryk en gekompliseerde verskynsel is wat heendui op die wyse waarop die mens die natuurlike en menslike omgewing vorm. Van der Walt (1994b:7, 1995:3 en 1997:6) gebruik die beeld van 'n ui om die komplekse geheel van menslike kulturele aktiwiteit voor te stel (cf. diagram 2.1). Alhoewel Van der Walt agt kultuurlae onderskei, kan 'n negende laag bygevoeg word, naamlik die etoslaag wat hom tuisvind tussen die lewens- en wêreldbeskouing en die religieuse grondmotief:

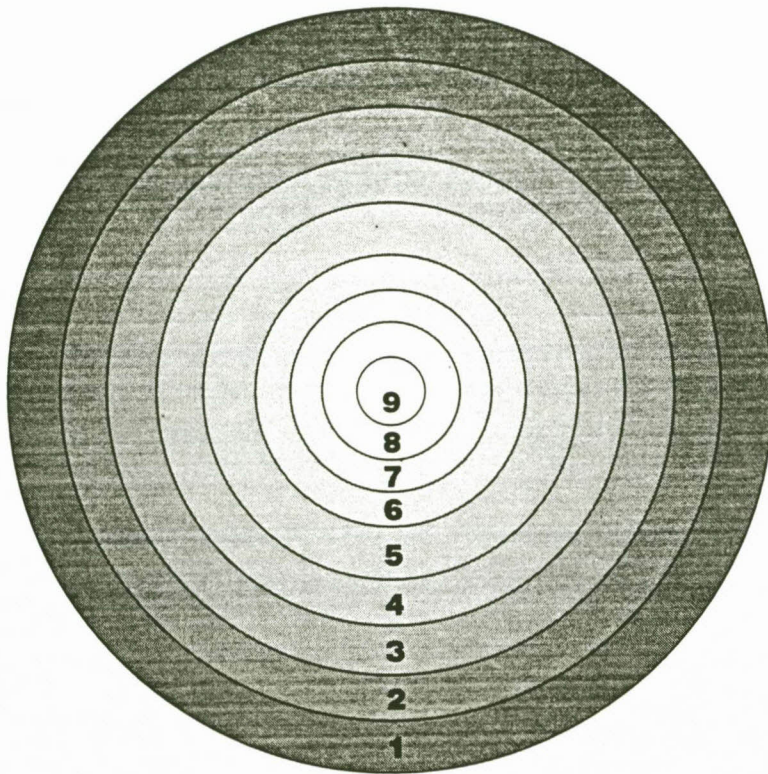


Diagram 2.1: Skematiese voorstelling van die kultuurlae

1. gewoontes
2. gedrag
3. gebruike
4. materiële en geestelike skeppinge soos werktuie, geboue, die kunste en taal
5. instellings soos die huwelik, gesin, die staat en die skool
6. norme en waardes
7. 'n lewens- en wêreldbeskouing
8. die etos
9. die religieuse grondmotief

(cf. Van der Walt, 1994b:7, 1995:3 en 1997:6)

Die buitenste kultuurlae is duideliker sigbaar as die kernlae. Die gewoontes, gedrag en gebruike van 'n bepaalde kultuurgroep is maklik waarneembaar en aanhangers van die betrokke kultuur is self ook meer bewus van hul eie gewoontes, gedrag en gebruike. Die diepere, meer verborge kernlae van kultuur is moeiliker waarneembaar. Selfs die lede van 'n bepaalde kultuur sal nouliks hul religieuse grondmotief en lewens- en wêreldbeskouing in fyn detail onder woorde kan bring. Die binneste, dieper kultuurlae rig en bepaal die buitenste lae en speel derhalwe 'n beduidende rol met betrekking tot die bepaling van 'n kultuur se karakter. Soos Van der Walt (1990c:20-21; 1994b:7 en 1997:46,87) dan ook aandui, verander die sigbare "buitekant" van 'n kultuur aansienlik makliker as die dieper lae.

Van wesentlike belang is egter die drie kernlae, naamlik die lewens- en wêreldbeskouing (7), die etoslaag (8) en die religieuse grondmotief (9). Hierdie drie lae speel 'n deurslaggewende rol met betrekking tot die motivering van elke mens om te wees wat hy/sy is. Vanuit die kern gesien, lê die religieuse grondmotief op allesomvattende wyse beslag op die hart van die mens. Dié diepste grondmotief kom tot uiting in die etos en via die etos word dit in 'n lewens- en wêreldbeskouing verpersoonlik. Ten opsigte van al hierdie "lae" het opvoeding 'n rigtinggewende effek, alhoewel opvoeding self ook gerig word.

#### 2.2.8.1 Die rigtinggewende aard van religie as kultuurkern

As kultuurkern speel religie 'n rigtinggewende rol in alle kulturele aktiwiteite. Die woord *religie* is volgens Schoeman (1988:5;62 en cf. ook Troost, 1983:112) afkomstig van die Latynse *ligo* wat band, en *ligare* wat bind, beteken. Die mens is in 'n "religieuse" band met die Skepper (of vermeende skepper) geskape. Die O(o)orsprongsgedagte wat die mens huldig kom derhalwe neer op 'n bepaalde grondmotief wat religieus van aard is en wat as 'n geestelike dryfkrag in die menslike lewe werksaam is. Nie alleen dring die religieuse grondmotief deur tot die kern (hart) van menslike bestaan nie, maar lê dit ook beslag op die hele, onverdeelbare mens as totaliteit. Alle uitgange van menslike lewe, alle kultuurarbeid, derhalwe ook opvoeding, is in die menslike selfheid gekonsentreerd (cf. Kalsbeek, 1975:53). Soos

Gericke (1987:8-10) met reg opmerk, oefen die religieuse grondmotief 'n sentrale invloed op die mens se konkrete bestaan uit. Dit betrek die mens se idee aangaande die O(o)orsprong, maar ook die B(b)estemming van die ganse skepping. Alle funksies wat met menswees saamhang kan een van twee (harts)rigtings inslaan: dit kan òf Godgerig (anastaties) òf Godafvallig (apostaties) gerig wees (Dooyeweerd, 1969c:192-193; Kalsbeek, 1975:348 en Wolters, 1992:48; cf. ook Schoeman, 1988:62-63 en Stone, 1974:152). Hier ter sprake is die religieuse primêre antitese, naamlik die stryd tussen christendom en heidendom, die Ryk van die Lig en die Ryk van die Duisternis. Die religieuse hart van die mens betrek gevolglik 'n stryd tussen hierdie twee grondmotiewe.

Vanweë die feit dat die mens in 'n religieuse band met sy/haar O(o)orsprong geskape is en aangesien elke menslike doen en late dienooreenkomstig gedryf word, word die mens as 'n religieuse wese beskou. 'n Religieuse grondmotief beheers egter nie net die doen en late, ideale en strewes van enkelinge nie, maar vertoon ook 'n gemeenskapskarakter. Die besondere aard van elke mens en ook elke gemeenskap waarin op 'n besondere wyse en in 'n besondere rigting opgevoed word, word ten diepste en totaal gemotiveer deur die besondere religieuse grondmotief wat dit ten grondslag lê (cf. Kalsbeek, 1975:46 en Stone, 1974:152). Kock (1970:16) verklaar dat die gemeenskapskarakter van 'n religieuse grondmotief sodoende impliseer dat gemeenskappe en volke ook 'n religieuse karakter toon. 'n Bepaalde religieuse dryfkrag sal dus nie net as volstrekke, sentrale dryfveer 'n rigtinggewende rol in die lewe van die individu speel nie, maar ook in die aktiwiteite van 'n hele kultuurgemeenskap. Die opvoedingsaktiwiteite sal dus ook hierdeur gerig word. Die religieuse grondmotief van 'n volk beheers derhalwe die lewens- en wêreldbeskouing, die waardes en norme, instellings en materiële en geestelike skeppinge, wat eie aan 'n bepaalde gemeenskap is. Al die ideale wat deur die betrokke volk aangehang word, word religieus gedryf. Die religieuse grondmotief plaas 'n onuitwisbare stempel op die kultuur en sosiale struktuur van 'n bepaalde gemeenskap en gee sodoende 'n kenmerkende en vaste rigting aan 'n besondere gemeenskap se kultuur-historiese ontwikkeling. Dit is inderdaad die geestelike wortel van die gemeenskapslewe wat

onsigbaar is en gevolglik nie vir wetenskaplike ontleding en verklaring vatbaar is nie. Die uitinge van die religieuse grondmotief kan in gevoel en denkwyse, in sosiale gebruike, in godsdiens en in onderwysvorme ontleed en verklaar word. Die besondere aard van 'n onderwysstelsel sou, soos aangedui deur Stone (1974:152), in die laaste instansie in terme van die religieuse grondmotief wat dit onderlê, verklaar kan word.

Alhoewel 'n religieuse grondmotief op 'n hele kultuurgemeenskap beslag kan lê, bestaan daar egter 'n verdere moontlikheid. Lede van verskillende kultuurgemeenskappe kan deur dieselfde religieuse grondmotief gemotiveer word. Alhoewel mense op verskillende wyses die werklikheid in terme van verskillende gewoontes, gedrag, gebruike, materiële en geestelike skeppinge, instellings en waardes en norme kan beheers, kan die rigting van sodanige beheersing dieselfde wees - òf Godgerig òf Godafvallig. Die implikasie van 'n gemeenskaplike religieuse kern is dat die rigting waarop die verskillende kultuurgroepe die opvoedingswerklikheid beheers, ook dieselfde sal wees. Die rigting van kultuurarbeid word dus nie sonder meer deur 'n bepaalde volk of kultuurgroep afgegrens nie. 'n Kultuurgroep kan tradisioneel geken word as byvoorbeeld heidens van aard, maar in so 'n groep kan daar inderdaad volkslede wees wat op Godgerigte wyse met die werklikheid omgaan. In hierdie opsig blyk dit dat die samebindende aard van die religieuse grondmotief oor kultuurgrense heen kan strek. Dit wil dus voorkom asof die religieuse grondmotief wat op gemeenskappe beslag lê, die verklaring bied waarom gemeenskappe ten diepste van mekaar verskil of ooreenstemming met mekaar toon.

#### **2.2.8.2 Die etos as eerste uitdrukkingslaag van die religieuse grondmotief**

Die religieuse grondmotief word as kultuurkern gevolg deur die sogenaamde etoslaag. Volgens Smit (1985:34) tref Troost 'n duidelike onderskeid tussen die religieus-bepaalde hart van die mens en die etos as die eerste uitdrukkingsveld van die direkte religieusiteit van die hart. Die religieuse posisiekeuse van die hart hou direk verband met die twee grondmotiewe wat die stryd tussen die Ryk van die Lig en die Ryk van die Duisternis betrek. Ten diepste dus bepaal die religieuse grondmotief die hartsposisie wat òf anastaties òf apostaties is. Die stryd tussen die twee grondmotiewe

gaan egter deur die menslike hart en vind hul eerste uitdrukkingsfase in die etos waar dit in 'n spesifieke grondmotief konkretiseer of verbesonder.

Die menslike etos is derhalwe die eerste uitdrukkingsfase van die menslike selfheid in konkrete handeling en het as sodanig met die religieuse posisiekeuse van die hart te make. Aangesien die etos noue samehang met die religieuse grondmotief van die mense hart toon, is alle handeling van die mens wat deur die etos "filtreer", religieus-bepaald (Troost, 1983:108-109,112-113,118 en cf. ook Smit, 1985:34-35). Die etos lê dus alle individualisering transendentiaal (wortelbepalend) ten grondslag.

Schoeman (1988:180; cf. ook Troost, 1983:110) omskryf die etos as "'n verskynsel in die lewe van die mens wat 'n sentraal-religieuse beïnvloedingsrol in die menslike gedrag speel, maar wat ook betrokke is op 'n soort grondmotief wat op normerende wyse rigting gee aan sy gedrag". Die etos gaan van die diepste oortuigings van individue asook gemeenskappe uit en as 'n lewenshouding impliseer dit 'n basiese gesindheid teenoor die lewe. As die diepste grondhouding in individuele en sosiale lewe, het die etos volgens Troost (1983:110-112) te make met religie. Daar bestaan ook 'n verband tussen die inhoud wat mense glo (basiese geloofsoortuigings) en die fundamentele grondhoudings waarvolgens hulle leef en dink. Basiese geloofsoortuigings kan inderdaad mense van verskillende klasse, rasse en kulturele vlakke verenig, sonder dat hulle eers mekaar se taal verstaan.

Weens sy geweldige breedte en diepte omsluit hierdie konstante "stroom" van die menslike etos nie net die totale menslike lewe soos in die geval van individuele persone nie, maar ook "eeue, groepe en nasies" (cf. Schoeman, P.G., 1995:34-35 en ook Troost, 1983:110-111). Daar kan tereg van die etos van kulture, soos byvoorbeeld die Westerse beskawing, Oosterse beskawing en Middeleeue gepraat word. Die "kulturele etos" bepaal 'n kultuur in sy geheel en daarom kan daar tussen Westerse, Oosterse, Afrika- en primitiewe kulture onderskei word. In al hierdie kulture en in die sfeer van die antropologiese grondslae soos uitgedruk in die dieptelae van die menslike

persoonlikheid, soos byvoorbeeld die menslike kulturele etos, speel opvoeding 'n besondere rol.

As sodanig is die menslike en kulturele etos 'n basiese motiverende krag wat alle menslike motivering en verwagtinge in individuele en gemeenskapsverband in 'n verenigde krag konsentreer. Vanuit hierdie verenigde krag word aksies, dus ook opvoeding aangedryf, gerig en gereguleer. Alle menslike gedrag word derhalwe deur innerlike oorweging en evaluering voorafgegaan en is dus intensioneel. Volgens Schoeman, P.G. (1995:34-35) word die grondmotief, via die etos, in onder andere ideologieë, lewens- en wêreldbeskouings en interpretasies van nuwe ondervinding weerspieël.

Opvoeding is dus ook ten diepste religieus-bepaald en word deur 'n kulturele etos as basiese motiverende krag gedryf. Die vraag wat aan die orde kom is: as kultuurgemeenskappe deur dieselfde religieuse grondmotief gedryf word, waarom word verskillende opvoedingsfilosofieë aangehang wat uiteindelik in uiteenlopende opvoedingspraktyke vergestalt? Die antwoord op hierdie vraag lê skynbaar opgesluit in die verpersoonliking van kulturele etosse in verskillende ideologieë. Volgens Leatt, Kneifel en Nürnberger (1986:273-274) is 'n ideologie die uitkoms van die verabsoluttering van 'n bepaalde ideaal, norm, waarde of belang deur 'n sekere groep mense. So 'n verabsoluttering lei uiteraard daartoe dat, hoewel die diepste dryfkrag van 'n opvoedingsfilosofie van verskillende volke dieselfde mag wees, die praktyk afgestem word op 'n spesifieke, verabsoluteerde doel wat dikwels verband hou met ander-as-opvoedkundige-doelstellings.

## **2.3 DIE KARAKTERTREKKE VAN 'N LEWENS- EN WÊRELD- SKOUING**

### **2.3.1 Religieuse oortuigings reflekteer in 'n lewens- en wêreldbeskouing**

Die samehang van die kernkultuurlae is duidelik: die mees basiese, maar ook omvattende rigting waarop alle kultuurarbeid afgestem word, word deur die religieuse

kern bepaal. Vanuit die religieuse hartspesie word die mens se beheersing van die werklikheid, insluitend dus die verskillende kultuurlae, of anastaties of apostaties gerig (cf. Wolters, 1992:48). Hieruit spruit die oortuiging dat of God of 'n bepaalde afgod die S(s)kepper, S(s)ingewer, O(o)nderhouer en B(b)estemming van die ganse werklikheid is. Hierdie religieuse grondmotief vind sy eerste uitdrukking in die etos wat direk verband hou met daardie mate van konstansie wat die ewig-veranderende kultuuraktiwiteite onderlê.

Aangesien die mense "hart" die kern van die mens se lewe is en sodoende deur religie omsluit word, is dit vanselfsprekend dat ook die lewens- en wêreldbeskouing in religie ingebed sal wees. As die tydelik-religieuse verhouding van die konkrete lewe in verhouding tot God of 'n afgod, word die etos in ooreenstemming met Dooyeweerd (1969a:128; cf. ook Schoeman, 1988:68-69) verpersoonlik in 'n lewens- en wêreldbeskouing wat as gids vir die mens se lewe dien. Die bepaalde standpunt teenoor die lewe en die werklikheid wat 'n vaste greep op die lewe bied, word dus religieus gekleur. Dit blyk derhalwe dat die lewens- en wêreldbeskouing van die hart en uit die hart is, en dat die bepaalde koers wat die lewe van die mens sal inslaan, vanuit die hart opkom.

Die wyse waarop bepaalde persone (of groepe) hulself, die wêreld en hul plek in die wêreld sien, word gerig en gekleur deur die religieuse grondmotief wat dit onderlê. As verpersoonliking van die individuele en kulturele etos, sal elke mens en gemeenskap se onderskeie lewens- en wêreldbeskouings hul eie individuele, persoonlike stempel besit en word die moontlike bestaan van 'n religieus-neutrale lewens- en wêreldbeskouing afgewys (Van der Walt, 1995:4 en 1997:1; cf. ook Schoeman, 1988:62-63). Daarom kan daar byvoorbeeld geen sprake van neutrale opvoedkunde en opvoeding wees nie.

Daar bestaan talle benaminge en definisies om die mens se beskouing aangaande die lewe en die wêreld te omskryf (supra:par.2.3.2.1). Vir Van der Walt, B.J. (1992:29) sluit die woord *lewensvisie* vanselfsprekend 'n visie op die werklikheid in sy geheel in. Stoker (1967:16) daarenteen, verkies die begrip *lewens- en wêreldbeskouing*.

Benewens lewens- en wêreldbeskouing en lewensvisie word benaminge soos *lewensfilosofie*, *lewensopvatting* en *lewensbeskouing* ook gebruik om die mens se standpunt teenoor die werklikheid aan te dui. Ongeag die verskillende definisies en die verskeidenheid benaminge wat aan 'n bepaalde beskouing aangaande die lewe en die werklikheid toegedig word, word die leidende funksie van so 'n beskouing geensins opgehef nie. Vervolgens sal die begrip *lewens- en wêreldbeskouing* deurgaans gebruik word om verwarring te voorkom.

### 2.3.2 Die aard en wese van 'n lewens- en wêreldbeskouing

#### 2.3.2.1 Die begrip *lewens- en wêreldbeskouing*

Wolters (1992:2; cf. ook Troost, 1983:112-113 en Schoeman, 1988:247) definieer 'n *lewens- en wêreldbeskouing* as "die omvattende raamwerk van die mens se basiese opvattinge (oortuigings) oor sake". Volgens hierdie definisie is "sake" 'n doelbewuste vae term, aangesien dit 'n totaalbeeld oor letterlik alle fasette van die menslike bestaan betrek. Die oortuigings van die mens rakende God (afgod), mens en wêreld toon die neiging om 'n geïntegreerde raamwerk te vorm. As 'n oortuigingsraamwerk rus dit die mens toe met 'n samehangende en allesomvattende interpretasie van die werklikheid ten opsigte waarvan kinders geleer en opgevoed moet word - 'n volledige perspektief van die wêreld en die plek van die mens daarin (cf. Mulder, 1960:160; Schoeman, P.G., 1995:29; Van der Walt, B.J., 1992:30 en Wolters, 1992:3).

Schoeman (1988:245-248) som 'n lewens- en wêreldbeskouing op as 'n allesomvattende siening van die mens met betrekking tot die oorsprong, wese, doel en bestemming van die totale lewenswerklikheid - dit sluit onder andere politiek, godsdiens, kuns, ontspanning, wetenskap, opvoeding en onderwys in. 'n Lewens- en wêreldbeskouing word verder omskryf as "geïntegreerde, interpreterende normatiewe geloofsperspektiewe op die werklikheid wat menslike aktiwiteite grond, vorm, motiveer, daaraan rigting en sin gee en so die mens se roeping in die wêreld uitspel" (cf. Van der Walt, B.J., 1992:29 en 1994b:39). Aangesien hierdie geïntegreerde

raamwerk bepaalde basiese opvattinge betrek, kom 'n lewens- en wêreldbeskouing op 'n geloofstaak neer. Strauss (1964:7) beskou enige lewens- en wêreldbeskouing as 'n bepaalde beskouing aangaande die mens en die wêreld en nooit as 'n wetenskaplike feit of bewering nie. Dit is inderdaad 'n saak van geloof, aangesien elke mens in die hart gedryf word na 'n vaste grond vir geloofsvertroue. Ten diepste kan die lewensbeskouing van die mens as religieus-bepaalde oortuigings beskou word, maar die betrokke godsdiens, wat tussenin staan, kleur die lewensbeskouing en rig die totale kultuur. Elke mens se kultuur is gevolglik die neerslag van sy/haar totale lewens- en wêreldbeskouing wat godsdienstig gekleur is in die ingebore religieuse behoefte van die mens wortel.

Marshall, Griffioen en Mouw (1989:26;31; cf. ook Stoker, 1967:13) voer aan dat 'n lewens- en wêreldbeskouing hoofsaaklik gemoeid is met die beantwoording van die volgende fundamentele vrae:

- Wat is die oorsprong, wese, taak en roeping, doel en bestemming van die mens, en wat is die plek van die enkeling in die gemeenskap en wêreld?
- Wat is die oorsprong, wese en bestemming van die wêreld? Staan dit onder die wetsorde of heers toeval? Het die mens 'n taak in die wêreld en indien wel, watter taak?
- Wat is die hoogste doel van die mens en wêreld? Uit wie, deur wie en tot wie is alle dinge? Is dit God of iets wat afgodies in sy plek gestel word? Bestaan God soos in sy Woord geopenbaar? Wat is Sy verhouding tot die mens en wêreld, en omgekeerd?

Bogenoemde vrae betrek inderdaad ook die opvoedingswerklikheid. Elke mens handhaaf 'n bepaalde oorsprongs- en 'n eskatologiese beskouing aangaande die opvoedingswerklikheid. Die antwoord op hierdie fundamentele vrae kom, soos meermale reeds beklemtoon, op vanuit die religieuse grondmotief wat as sentrale dryfveer rigting gee aan menslike doen en late. As sodanig is 'n lewens- en wêreldbeskouing die vergestaltung van die mens se grondmotief. Elke standpunt sou

dus na die grondmotief wat die betrokke se doen en late onderlê, teruggevoer kon word. 'n Lewens- en wêreldbeskouing bied 'n verwysingsraamwerk waarbinne die mens tot selfbegrip kom; waarbinne elke mens dus as mens geïdentifiseer kan word en terselfdertyd van dit wat nie-menslik is, onderskei kan word. Met behulp van dié verwysingsraamwerk beleef, ervaar, sien en kleur elke mens die werklikheid. Soos Schoeman (1979:37-38) dan ook aandui, verskaf 'n lewens- en wêreldbeskouing in breë die normatiewe riglyne vir die doen en late van die mens.

### 2.3.2.2 Lewens- en wêreldbeskouing as 'n tipies menslike aangeleentheid

Die eg menslike aard van kultuur impliseer dat 'n bepaalde beskouing aangaande die lewe en werklikheid 'n menslike aangeleentheid moet wees. In dié verband merk Wolters (1992:4) tereg op dat alhoewel die meeste mense onbewustelik vanuit 'n intuitiewe denkraamwerk leef, slegs die mens oor 'n lewens- en wêreldbeskouing beskik. Volgens Schoeman (1979:37 en 1988:246) is 'n lewens- en wêreldbeskouing 'n tipies menslike aangeleentheid, aangesien elke mens "homself oriënteer om die werklikheid as't ware te oorstyg en 'n bepaalde totaalbeeld aangaande die aard daarvan te verwerf". Van Wyk (1975:3) is van oordeel dat dit die dryfkrag van menslike bestaan word omdat dit iets is waarmee die mens van kleintyd af omgaan. 'n Lewens- en wêreldbeskouing druk uit wat vir die betrokke fundamenteel is, waaraan die diepste betekenis geheg word, wat vir die mens in ooreenstemming met sy/haar opvoeding en oortuigings die mees sinvolle, belangrikste en die hoogs waardevolle is en wat as die mees verhewe doel en hoogste ideale geld.

Alle mense, ook die opvoeder, huldig 'n lewens- en wêreldbeskouing. Die een persoon besin daarvoor, 'n ander neem dit onkrities van opvoeders oor, 'n ander mag selfs totaal onbewus daarvan wees en heeltemal onbeholpe wees om dit te verwoord. Nietemin, elke mens, dus ook die opvoeder, huldig 'n lewens- en wêreldbeskouing. In dié verband kan aangevoer word dat die opvoedingsverskynsel altyd deur die een of ander lewens- en wêreldbeskouing gedra word. Soos Van der Walt, J.L. (1983:38) aandui, rig en lei die lewens- en wêreldbeskouing, as deel van die hartstoerusting van die mens,

alle menslike gedrag, handeling, aktiwiteite, ook opvoedingsaktiwiteite. Nie alleen rig en lei dit alle sodanige aktiwiteite nie, maar word dit ten diepste bepaal en gerig deur religie wat op die hart beslag lê. Daar bestaan dus 'n direkte verband tussen opvoedende onderwys en die lewens- en wêreldbeskouing. Volgens Van Staden (1955:29) is die opvoeder se lewens- en wêreldbeskouing van deurslaggewende betekenis vir die opvoedingsarbeid. Alhoewel opvoeding deur die lewens- en wêreldbeskouing van die opvoeder bepaal word, poog die opvoeder ook om deur die bemoeienis met die opvoeding sy/haar eie lewens- en wêreldbeskouing aan die opvoeding oor te dra. 'n Lewens- en wêreldbeskouing word derhalwe wetend en onwetend as waardevol aan die opvoeding voorgehou. Aangesien die opvoeding die neiging toon om met die opvoeder te identifiseer, hou dit noodwendig in dat die opvoeder met elke woord en daad werwingswerk vir 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing doen (cf. Pistorius, 1969b:101). Die opvoeder het 'n belangrike verantwoordelikheid - nie net wat gesê of gedoen word hou aan die kind 'n beeld van volwassenheid voor nie, maar ook dit wat die opvoeder is.

### **2.3.2.3 Die voorwetenskaplike en praktiese aard van 'n lewens- en wêreldbeskouing**

As perspektief op die oorsprong, diepste betekenis en finale bestemming van die mens, word 'n lewens- en wêreldbeskouing geensins beperk tot 'n spesiale kategorie van "filosofiese denkers" nie (Dooyeweerd, 1969a:128 en Schoeman, P.G., 1988:247 en 1995:29; cf. ook Wolters, 1992:8). 'n Lewens- en wêreldbeskouing is by alle mense ter sprake, by wetenskaplikes en nie-wetenskaplikes. Volgens Troost (1983:108-109,113) is 'n lewens- en wêreldbeskouing verweef met en ingebed in alle menslike handeling. Dit kan egter nie afgegrens word tot die nie-wetenskaplike en/of wetenskaplike ervaring van die werklikheid nie. Vir Griessel, Louw en Swart (1986:191; cf. ook Duvenhage, 1985:19 en Landman, 1974:92) gaan 'n lewens- en wêreldbeskouing die wetenskaplike en nie-wetenskaplike ervaring vooraf en is gevolglik voorwetenskaplik van aard. Aangesien 'n beskouing oor die lewe en die werklikheid uit die religieuse voortspruit, weier dit om binne die eng grense van die

rasionele ingeperk te word. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is gevolglik geen suiwer rasonale aangeleentheid nie, maar setel veel dieper in die menslike persoonlikheid en is meer as rasoneel (cf. Schoeman, 1988:5 en Van Staden, 1955:16). Dit is inderdaad 'n kwessie van die hart waaruit alle oorspronge en uitgange van die lewe is, die diepste sentrum van die ganse tydelike bestaan.

Aangesien 'n lewens- en wêreldbeskouing voorwetenskaplik van aard is, lê dit veranker in die gemoed van die mens. Volgens Nel (1977a:37; cf. ook Van der Walt, B.J., 1992:31-32) dien dit as grondslag van die mens se hele lewe: dit rig die spesifieke wyse waarop gehandel word en bepaal uiteindelik op fundamentele en omvattende wyse die mens se hele lewenswandel. Voorwetenskaplike kennis is kennis wat van 'n bepaalde oortuiging getuig en veronderstel as sodanig 'n vaste basis waaruit ander kennis moontlik ontstaan en waardeur dit voorafgegaan word. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is dus nie net voorwetenskaplik nie, maar ook prakties van aard. Verder is dit 'n diepgewortelde bron van aksie, 'n beskouing of visie van hoe die wêreld verander moet word. Dit besit transformerende krag en die praktiese aard van so 'n beskouing beklemtoon onder meer die mens se roeping en verantwoordelikheid in die wêreld.

Elke lewens- en wêreldbeskouing stel deur middel van God of afgod sekere eise wat die koers aandui. Alhoewel geen mens volledig aan hierdie eise kan voldoen nie, kom die lewens- en wêreldbeskouing tog met die onvoorwaardelike eis om gelewe te word. Die mens kom dus voor behorensiese te staan en hierteenoor bestaan daar 'n keuse tot gehoorsaamheid al dan nie. Langs dié weg verkry 'n lewens- en wêreldbeskouing 'n verantwoordelike karakter en wie hierdie verantwoordelikheid aanvaar, onderskrywe die sinvolheid van die eie bestaan (Van der Walt, J.L., 1983:39-40; cf. ook Fleischmann, 1977:40-41 en Mulder, 1960:163). Die verantwoordelike karakter van 'n lewens- en wêreldbeskouing word verder beklemtoon wanneer dit duidelik word dat die opvoeder byvoorbeeld die doel, metodes, inhoud wat hy/sy selekteer en die hantering van gesag, dissipline en tug op grond van 'n lewens- en wêreldbeskouing bepaal.

Opvoedeling daarenteen moet, in die onderwegwees na mondigheid, hul toekoms bepaal deur daaglik tussende goed en kwaad te kies. Alleen 'n keuse wat berus op 'n vaste lewenskoers (dus 'n lewens- en wêreldbeskouing), wat bepaal is deur 'n aanvaarde en gehoorsame rangorde van waardevoorkeur wat nie aan die wisseling van tye en geleenthede onderhewig is nie, kan 'n goedkeuringswaardige en goeie keuse wees. Hier kom die gerigtheid van die mens ter sprake, want sonder 'n bestemming of doel sou die opvoeding van die mens sinnelose bemoeiing wees. Dit kan gestel word dat 'n lewens- en wêreldbeskouing die regulerende faktor in die opvoedingshandeling is (cf. Botes, 1958:14 en Pistorius, 1969b:99).

#### **2.3.2.4 'n Lewens- en wêreldbeskouing is dinamies, besit 'n historiese karakter en is tradisieverworteld**

Vir Van der Wateren (1979:60) wortel die dinamiese karakter van kultuur in die natuurlike wisselwerking tussen kultuur en lewens- en wêreldbeskouing. Van der Walt, J.L. (1983:38) vergelyk 'n lewens- en wêreldbeskouing met 'n lewende "organisme" wat nooit finaal voltooi is nie. Die lewe groei en verander en die lewens- en wêreldbeskouing, as dinamiese aangeleentheid, groei daarmee saam. Hoewel die beginsels wat ten grondslag van 'n lewens- en wêreldbeskouing lê altyd dieselfde bly, gaan die toepassing daarvan in die lewenspraktyk gepaard met veranderinge. Soos Stoker (1961:120 en cf. ook Taljaard, 1963:25) inderdaad aandui, voorveronderstel die dinamiese aard van 'n lewens- en wêreldbeskouing onveranderlike en blywende fundamentele bepalings wat 'n sekere vaste koers aandui.

Die dinamiese aard van 'n lewens- en wêreldbeskouing blyk uit die gedurige voortgang, vooruitgang asook agteruitgang wat ter sprake is. 'n Lewens- en wêreldbeskouing verander, ontwikkel en neem aan geskiedenis deel. Juis vanweë die feit dat die lewens- en wêreldbeskouing in sy historiese gang dinamies verander, kan dit voortdurend aktueel wees. Tegelykertyd kan dit aan die veranderende omstandighede in veranderende tye reg laat geskied. Die vorm- en dryfkrag wat van 'n lewens- en

wêreldbeskouing uitgaan, dring die mens tot handeling. Dit is nie net die totale persoonlikheid van die mens wat die stempel van sy/haar lewens- en wêreldbeskouing dra nie, maar alle dade, standpunte, ideale en norme - ook met betrekking tot die opvoeding.

Volgens Alberts (1969:51) en Van Wyk (1975:2) soek mense midde 'n voortdurend veranderende wêreld na vastigheid, na sekerheid en veiligheid. Sodanige soeke betrek die verwerwing van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing aan die hand waarvan die mens opvoeding volgens 'n vaste koers rig en lei. Alhoewel 'n lewens- en wêreldbeskouing 'n definitiewe werklikheidsbeeld betrek, bly dit 'n aangeleentheid wat feilbaar is. Die aanhangers van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing sal hul werklikheidsbeeld as juis voorhou. Enige poging om só 'n wêreldbeeld tot 'n absolute waarheid te verhef, sal neerkom op die nivellering van foute wat met menslike subjektiwiteit verband hou. Ten einde ruimte te laat vir foute wat met menslike feilbaarheid saamhang, moet 'n lewens- en wêreldbeskouing aan sy "ope" aard geken word. Hierin kan 'n skynbare teenstrydigheid bemerk word: enersyds word die mens se visie van die werklikheid as waar bely en uitgeleef, en andersyds kan dit as produk van die gebroke mens nie tot die enigste waarheid gekanoniseer word nie (cf. Van der Walt, B.J., 1992:31). 'n Lewens- en wêreldbeskouing moet gevolglik voortdurend verfyn, hersien, verder ontwikkel en uitgebrei word.

'n Lewens- en wêreldbeskouing word deur die gemeenskap en die natuur beïnvloed en verander. Hoe dieper hierdie veranderinge in die mens se lewe ingryp, hoe moeiliker en stadiger vind veranderinge normaalweg plaas. Aangesien die mens se bestaansekuriteit in sy/haar lewens- en wêreldbeskouing wortel, verander dit nie maklik dramaties en drasties nie. Vir Cilliers (1966:22) lê die dinamiese aard van 'n lewens- en wêreldbeskouing in die feit dat dit van persoon tot persoon verskil.

Aangesien tradisie saamhang met historiese ontwikkeling, betrek 'n gesonde lewens- en wêreldbeskouing die goeie van die verlede, is dit selektief tradisiegebonde en aanvaar dit ook die goeie, regte en skone van die hede en die toekoms. Wolters

(1992:79) wys daarop dat tradisie beide normatiewe en anti-normatiewe elemente omvat en sowel die universele (struktuur) as die partikuliere (rigting) betrek. Vanweë die feit dat tradisie die universele omvat, bestaan die gevaar dat alle aspekte van menslike kultuur, ook die opvoeding, kan neig tot konserwatisme. Aangesien tradisie ook die anti-normatiewe betrek, kan 'n oordrewe klem op die anti-normatiewe 'n rewolusionêre opstand teenoor die bestaande wek. 'n Reaksionêre poging om ook die universele op te kort sal egter sonder meer in chaos ontaard, aangesien die skeppingsorde nooit omgekeer kan word nie (cf. Dooyeweerd, 1979:71). Tradisie en progressie is egter nie die maatstaf nie, maar bly voortdurend ondergeskik aan beginsels vir historiese ontwikkeling. Strauss (1978:71) beskou tradisie as die baan waarlangs die gemeenskaplike kultuurbesit wat in geslagte verwerf is, gekontinueer word. Tradisie is die korrelaat van die fundamentele modale norm van historiese kontinuïteit, wat impliseer dat elke historiese verandering en ontwikkeling op die basis van iets wat relatief-konstant is, behoort te geskied.

### **2.3.2.5 'n Lewens- en wêreldbeskouing is uniek, alhoewel ook 'n gemeenskapsoortuiging**

Dooyeweerd (1969a:126-127) toon aan dat elke persoon 'n eie individuele lewens- en wêreldbeskouing besit waardeur die partikulariteit, eiesoortigheid en uniekheid van elke lewens- en wêreldbeskouing geïmpliseer word. Aangesien mense en volke van mekaar verskil, beklemtoon Van Loggerenberg (1962:11) 'n verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings.

Pistorius (1969b:112) en Van der Walt, J.L. (1983:38) verklaar onomwonde dat selfs lede van 'n bepaalde gemeenskap of volk nie noodwendig presies dieselfde waardekonstellasie huldig nie, alhoewel ooreenkoms duidelik merkbaar is. Ten spyte van die feit dat die mens uniek is, individualiteit besit en 'n eie en unieke lewens- en wêreldbeskouing huldig, is dit binne 'n bepaalde kultuurgemeenskap gevorm. Die mens openbaar 'n gemeenskapstrewende deurdat daar onder andere saam met ander gewerk, gewoon, gestry en geoefen word. Sodanige gemeenskapstrewende gee aanleiding

tot 'n gemeenskapooruiging wat daarop neerkom dat 'n gemeenskap in die breë dieselfde opvatting aangaande die wêreld en die lewe in die algemeen huldig.

Vanweë sy verband met die etos van 'n gemeenskap, is die lewens- en wêreldbeskouing gemeenskapsverwant. Die gemeenskaplike "deel" van 'n allesomvattende interpretasie van die werklikheid en die plek wat die mens daarin beklee, bevorder samehorigheid tussen gemeenskappe, asook verenigbaarheid tussen al die gemeenskapslede. 'n Lewens- en wêreldbeskouing raak derhalwe nie slegs die "harte" van individue nie, maar motiveer inderdaad ook gemeenskappe as 'n geheel (cf. Marshall *et al.*, 1989:29 en Schoeman, P.G., 1995:30).

Die noodwendige uitkoms van die gemeenskaplike "deel" van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing, is persone binne dieselfde kultuurgemeenskap wat fundamentele oortuigings as geloofsekerhede met mekaar deel. 'n Bepaalde lewens- en wêreldbeskouing word gevolglik individueel, sowel as kollektief aangehang. So 'n kollektiewe lewens- en wêreldbeskouing ontstaan gewoonlik binne 'n bepaalde gemeenskap deur kommunikasie, oordrag en identifisering. Eers nadat daar sprake van identifisering is, word dit deur 'n persoon gehuldig. Fleischmann (1977:34 en cf. ook Nel, 1977a:38) wys daarop dat wanneer 'n gehuldigde lewens- en wêreldbeskouing in elke nuwe geslag in die opvoeding gekweek word, dit wat in die verlede as waardevol beskou is en ook dit wat die huidige geslag waardevol vind, bewaar word. Volgens Dooyeweerd (1963:164) blyk dit dat 'n lewens- en wêreldbeskouing in 'n gemeenskap ontstaan met sy gemeenskaplike taakstellings, ervarings, lotgevallen en aspirasies en gee dit uitdrukking aan 'n gemeenskapsgees wat wortel in religieuse grondmotiewe en is dit in werklikheid sosiaal van aard.

Sou die mens of gemeenskap in aanraking kom met 'n gemeenskap wat 'n lewens- en wêreldbeskouing huldig wat in botsing met die eie is, sal dit aanleiding gee tot dualisme in die persoonlikheid. Op verskeie terreine van die samelewing sal daar dan uiteraard ook sprake van 'n dualisme wees, ook op die terrein van opvoeding. Dit is dus belangrik dat elke kind se bepaalde beskouing aangaande die oorsprong, sin en

bestemming van sowel mens as werklikheid met die grondmotief van die betrokke gemeenskap ooreen behoort te stem (cf. Schoeman, 1979:38 en 1988:248). Indien die opvoeding by die skool met 'n ander lewens- en wêreldbeskouing as tuis gekonfronteer word, sal dit tot 'n onuithoudbare spanning binne die self lei.

### 2.3.2.6 Lewens- en wêreldbeskouing as 'n verworwe aangeleentheid

Volgens Griessel *et al.* (1986:190) val die lewens- en wêreldbeskouing heeltemal buite die bestek van die biologiese wat oorerwing insluit. Geen lewens- en wêreldbeskouing kan aan 'n persoon "oorgedra" word nie. Dit word aanvaar deurdat dit met die self vereenselwig word. Aanvaarding van 'n lewens- en wêreldbeskouing is dus 'n uiters persoonlike aangeleentheid wat nie net met die religieuse hartsbegrepenheid van die mens as persoon verband hou nie, maar ook op die betrokke gemeenskap betrek word (cf. Schoeman, 1979:38 en 1988:248).

Die kind se jong en ontvanklike gemoed moet dit self van buite verwerf deur die bewuste en onbewuste beïnvloeding, onderwysing, vermaning, teregwyding en na aanleiding van die voorbeeld van ander persone of instansies waarmee hy/sy ten nouste skakel. 'n Lewens- en wêreldbeskouing word deur die opvoeding aanvaar in dié sin dat hy/sy hom/haarself daarmee vereenselwig. Die lewens- en wêreldbeskouing word dus, soos aangetoon deur Schoeman (1979:38 en 1988:247-248; cf. ook Coetzee, 1969:16 en Pistorius, 1969b:113), kennend, willend en verbeeldend op die menslike selfheid betrek. Die implikasie hiervan vir die opvoeder is dat die opvoeding eers kennis en insig van 'n lewens- en wêreldbeskouing moet verkry. Die opvoeding moet daarmee in kontak gebring word ten einde dit dan krities in oënskou te neem en te oorweeg. Langs dié weg verkry die opvoeding die geleentheid om dit "kennend" op die selfheid te betrek. Kennis van die betrokke lewens- en wêreldbeskouing is egter nie voldoende nie, dit moet só op die selfheid aanspraak maak dat die opvoeding self daarmee sal wil identifiseer. Voorts moet só 'n lewens- en wêreldbeskouing die verbeelding van die opvoeding op sodanige wyse aangryp dat dit altyd as 'n bron van rigting en inspirasie sal dien.

Alhoewel die oorsprong van 'n lewens- en wêreldbeskouing van buite is, moet dit steeds deur die mens as 'n normatiewe raamwerk aanvaar en verwerk word ten einde 'n eie stempel te verwerf. Marshall *et al.* (1989:30-32) voer aan dat, alhoewel geloof 'n baie belangrike rol speel in die ontstaan van lewens- en wêreldbeskouings, dit nie net uit geloofsoortuigings gebore word nie, maar 'n groot verskeidenheid faktore soos 'n persoon se emosionele lewe, persoonlikheidstipe, geslag en intellektuele ontwikkeling dra by tot die vorming van 'n lewens- en wêreldbeskouing. Faktore soos byvoorbeeld 'n bepaalde tradisie, onderwys (deur ouers, skool, kollege, universiteit), die invloed van vriende en geesgenote en die heersende sosiaal-polities-ekonomies-kulturele omstandighede beïnvloed ook 'n persoon van buite. By die vorming van 'n lewens- en wêreldbeskouing moet 'n multidimensionele netwerk van beïnvloeding dus in gedagte gehou word. 'n Persoon moet hom/haar volledig aan die betrokke lewens- en wêreldbeskouing oorgee, andersins kan dit nie in 'n konkrete lewenswandel uitgeleef word nie. Oorgawe (waarmee hier meer as alleen emosionele betrokkenheid bedoel word) beteken bevrediging, innerlike vreugde en vrede (cf. Van der Walt, B.J., 1992:32-33 en ook 1994b:43-44).

### 2.3.2.7 Die rol en betekenis van 'n lewens- en wêreldbeskouing

'n Lewens- en wêreldbeskouing skep nie die werklikheid nie, maar rig die mens in die verstaan daarvan. Hierdie beskouing gee 'n aanduiding van wat reg en verkeerd is en gee gestalte aan die wyse waarop die mens gebeurde en strydvrage beoordeel (cf. Wolters, 1992:4). In die eerste instansie gaan dit nie oor dit wat gesien word nie, maar oor die resultaat van hierdie "sien". Van der Walt (1994b:40) vergelyk 'n lewens- en wêreldbeskouing met 'n lens waardeur die mens die werklikheid besigtig. Hierdie glas kan inderdaad verskillende kleure hê. Net so bestaan daar volgens Van Loggerenberg en Jooste (1980:18) 'n wye verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings onder mense en gemeenskappe. Niemand in hierdie wêreld kyk ooit "neutraal" na die werklikheid nie.

Dat die lewens- en wêreldbeskouing 'n besondere rol in die lewe van elke mens vervul, is nie te betwyfel nie. Van der Walt, B.J. (1992:39-40) skets die betekenis van 'n lewens- en wêreldbeskouing in terme van die geloofspool en die pool van lewenswandel. Van die kant van die geloofspool gesien, vervul die lewens- en wêreldbeskouing 'n betekenisvolle funksie: dit grond die lewe in die laaste sekerheid (God of afgod). Van die kant van die lewenswerklikheid gesien, speel dit 'n verdere belangrike rol: dit nooi uit en dring aan op 'n konkrete gestalte (die "vleeswording") in 'n daadwerklike wyse van lewe (lewenswandel). Dit maak die oorgawe aan 'n laaste sekerheid relevant vir die alledaagse lewe in sy veelkleurige verskeidenheid. Geloof speel uiteraard 'n rigtinggewende rol in die lewe van enige mens, ongeag of daar nou in God of in 'n plaasvervangende god geglo word. Alle mense glo, maar die rigting van hulle geloof verskil. 'n Lewens- en wêreldbeskouing dien derhalwe as die skakel tussen die diepste geloofsoortuigings van 'n mens en sy/haar alledaagse (en wetenskaplike) lewe (Marshall *et al.*, 1989:30; cf. ook Steyn, Van der Walt, Dekker & Steyn, 1986:5).

'n Bepaalde beskouing aangaande die lewe en die wêreld dien ook as die medium waardeur geloof aan die hand van daaglikse ervaring of bevestig, of bevraagteken, of korreger kan word. Die brug dra heen en weer verkeer. Volgens Marshall *et al.* (1989:82; cf. ook Van der Walt, B.J., 1992:33-40) dra die mens se lewens- en wêreldbeskouing verkeer vanaf die geloof na die lewenspraktyk en ook vanaf die lewenswerklikheid na die geloof. Geloof word dus na aanleiding van 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing gevorm. In ooreenstemming met sy/haar geloof, vorm die mens 'n bepaalde wêreldvisie - 'n geloofsvisie vir die lewe. In die omgekeerde rigting vorm die mens 'n visie volgens die lewe en dan weer sy/haar geloof volgens dié visie - 'n lewens- en wêreldbeskouing vir die geloof. Marshall *et al.* (1989:36,82; cf. ook Stoker, 1967:13) voer aan dat die belangrikste funksie van 'n lewens- en wêreldbeskouing is dat dit 'n integrerende medium of brug tussen geloof en wetenskaplike kennis is, aangesien dit voorwetenskaplik van aard is. Die lewens- en wêreldbeskouing funksioneer ook as die fundamentele waarheid vir sy voorstanders.

Volgens Van der Walt, B.J. (1992:40-41 en 1994b:54-55) beteken 'n lewens- en wêreldbeskouing wat met oorgawe uitgeleef word, dat dit diep emosies by die mens wakker maak. Terselfdertyd bring dit stabiliteit mee, aangesien dit 'n gevoel van geborgenheid, bevrediging, innerlike vreugde en vrede verskaf. Indien die lewens- en wêreldbeskouing van 'n persoon bedreig word, word daar tot die diepste wese van so 'n persoon deurgedring. Om sonder 'n vaste bodem te bestaan, bemoeilik die lewe aansienlik en veroorsaak uiteraard geweldige spanning. Geen mens kan in onsekerheid lewe nie. 'n Lewens- en wêreldbeskouing kan 'n positiewe of negatiewe rol in individue en gemeenskappe speel. 'n Positiewe, gebalanseerde, lewensbevorderlike lewens- en wêreldbeskouing bou 'n mens, terwyl 'n negatiewe, ongebalanseerde, lewensontkennende en -vernietigende lewens- en wêreldbeskouing inderdaad 'n destruktiewe rol in die lewe van die mens speel.

### 2.3.2 8 'n Lewens- en wêreldbeskouing en die gevaar van absolutismes

Daar moet voortdurend besef word dat die vorming van 'n lewens- en wêreldbeskouing onderhewig is aan menslike subjektiwiteit. Vanweë die feilbaarheid van die mens mag 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing geensins tot enigste waarheid verhef word nie. Wanneer daar van die standpunt uitgegaan word dat 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing die enigste en regte een is, kom absolutisme ter sprake. Sodanige lewens- en wêreldbeskouing word dus as definitief en onfeilbaar beskou (Marshall *et al.*, 1989:29;36; cf. ook Van der Walt, B.J., 1992:34 en 1994b:45). Die verabsoluttering van 'n besondere lewens- en wêreldbeskouing betrek 'n poging om dit te verhef tot die volmaakte. Die gevaar bestaan dus dat dit in 'n ideologie omgesit kan word, indien dit nie reeds een is nie.

'n Ideologie is die bewuste of onbewuste self-regverdigingsmeganisme van 'n sosiale groep wat slegs daardie aspekte van die werklikheid sien en erken wat hul beskouing ondersteun. 'n Gemeenskap kan bepaalde ideale huldig, maar indien dit oordryf word, sal dit lei tot die ontstaan van 'n ideologie. As 'n plaasvervanger vir ware geloof word 'n ideologie die hoogste, allesomvattende doel wat die gebruik van

enige middele regverdig. Iets in die werklikheid word verhef tot die finale sekerheid van die menslike lewe en uit hierdie oortuigings word die voorskrifte afgelei waarvolgens die individuele en maatskaplike lewe ingerig moet word. Die werklikheid word heeltemal verwring (cf. Goudzwaard, 1984: 24-25; Leatt, *et al.*, 1986:284; Botha, 1984:23-25; Van der Walt, 1994b:336e.v. en ook Van Niekerk, 1990:99).

Van der Walt (1995:27) karakteriseer 'n ideologie as 'n verstarde lewens- en wêreldbeskouing. Die fundamenteel-reduksionistiese aard van 'n ideologie lê in die wyse waarop dit 'n gedeelte van die werklikheid as die werklikheid in totaliteit voorhou. 'n Totaalvisie op die werklikheid is derhalwe nie moontlik nie en alle vrae word dus vanuit hierdie verabsoluteerde aspek beantwoord. 'n Ideologie behels 'n allesomvattende waardesisteem van idees, diepe oortuigings en beginsels wat saamgesmelt word in een groot en kragtige dryfkrag, wat aangewend word om 'n enkele, konkrete, voordelige, wettige en alles-insluitende doel te verwerklik (Schoeman, P.G., 1995:45e.v.). Die verpersoonliking van die lewens- en wêreldbeskouing van 'n persoon word hierdeur versteur. 'n Lewens- en wêreldbeskouing word ook geslote as gevolg van absolutismes. Waar daar in die religieuse kern sprake is van die stryd tussen Lig en Duisternis met die implikasie dat alle kultuuraktiwiteite of anastaties of apostaties gerig is, is dit in die verpersoonliking van 'n lewens- en wêreldbeskouing waar die rigting verbesonder word. Met die totstandkoming van ideologieë word die spesifieke bestemming vir kultuuraktiwiteite, derhalwe ook van opvoeding, bevestig - onder andere die sosiale as bestemming vir die sosialistiese ideologie, die praktiese as bestemming vir die pragmatisme, die algehele vryheid soos in die geval van die neo-Marxisme en die nasie as hoogste goed vir die volksideologie.

### **2.3.2.9 Samevattende perspektief op die lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie**

Aangesien religie op radikale en integrale wyse beslag lê op die hart van die mens en sodoende alle funksies van menswees betrek, kan daar aangevoer word dat ook die lewens- en wêreldbeskouing van die mens religieus-bepaald is. Religie is regulatief van aard, dit bind die lewens- en wêreldbeskouing van die mens aan 'n betrokke

O(o)orsprongs- en B(b)estemmingsgedagte en gee sodoende rigting aan die lewe van elke mens en aan gemeenskappe. 'n Lewens- en wêreldbeskouing hanteer 'n bepaalde visie op die lewe en die werklikheid, ingeslote die opvoedingswerklikheid. 'n Filosofie van die opvoedkunde, as 'n wetenskaplike blik op die opvoedingswerklikheid in totaliteit, sal inderdaad gekleur en bepaal word deur die antwoorde wat verskaf word op die volgende fundamentele vrae:

- die oorsprong, wese, taak en roeping, doel en bestemming van die mens, ook die opvoeder en opvoedeling;
- die oorsprong, wese en bestemming van die wêreld, ook die wêreld van opvoeding en
- die hoogste doel van die mens en wêreld, dus ook van opvoeding. Uit wie, deur wie en tot wie is opvoeding?

Vanuit die religieuse kern word bepaalde idees aangaande die oorsprong en die bestemming van opvoeding gehuldig. Die samebindende aard van die religieuse grondmotief bewerkstellig die moontlikheid dat dieselfde oorsprongs- en bestemmingsgedagte deur lede uit verskillende kultuurgemeenskappe gehuldig kan word. Sodra 'n lewens- en wêreldbeskouing egter 'n ideologie verpersoonlik, word die aanvanklike rigting wat van die religieuse grondoortuiging uitgaan, tydelik versluier. Die negatiewe aard van 'n ideologie is juis daarin geleë dat dit 'n eksklusiewe (slegs vir die aanhangers van die betrokke ideologie) nuwe rigting vir kultuurarbeid en ook vir die opvoedingspraktyk verskaf. Waar 'n religieuse grondmotief mense oor kultuurgrense saambind, neig ideologieë juis om mense in verskillende groepe te versplinter.

## **2.4 DIE FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING**

### **2.4.1 Inleidende opmerkings**

In ooreenstemming met sy/haar lewens- en wêreldbeskouing huldig die mens, in besonder die opvoedkundige en die opvoeder, 'n bepaalde perspektief op die

opvoedingswerklikheid. Vanuit 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing voed en formuleer die opvoedingsfilosoof 'n samehangende opvoedingsfilosofie.

Filosofie moet egter nie met 'n lewens- en wêreldbeskouing verwar word nie. Geen spesiale vaardighede en bevoegdhede is nodig om 'n bepaalde perspektief op die lewe en die werklikheid te huldig nie. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is voorteories en voorwetenskaplik van aard. Filosofie, egter, lê op 'n gespesialiseerde terrein wat as kosmologiese totaliteitswetenskap inderdaad spesiale vaardighede en bevoegdhede vereis. Dieselfde geld 'n opvoedingsfilosofie. 'n Filosofie van die opvoedkunde betrek die terrein van die selfstandige, gespesialiseerde vakwetenskap Opvoedkunde (Wolters, 1992:8 en cf. ook Strauss, 1978:5-6 en Schoeman, 1988:247). Derhalwe is 'n opvoedingsfilosofie nie voorwetenskaplik van aard nie en verteenwoordig dit 'n wetenskaplike en teoretiese totaalperspektief op die opvoedingswerklikheid. Die aard en die omvang van 'n bepaalde opvoedingsfilosofie word egter deur 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing voorafgegaan. Die opvoedingsfilosoof is veral besig met die struktuur van opvoeding, terwyl die onderliggende lewens- en wêreldbeskouing rigting aan die wetenskaplike en teoretiese omgang met die opvoedingswerklikheid verleen.

#### **2.4.2 Voorwaardes vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie**

Volgens Schoeman (1988:89) is opvoedingsfilosofie as wetenskapsbeoefening gemoeid met die analise, segbaarmaking en voorskrywing van die universele strukturele voorwaardes wat in die skeppingsorde vir die pedagogiese realiteit gegee is. Die bestaan van hierdie struktuurvoorwaardes maak die bestaan van pedagogiese strukture aan die feitlike sy van die pedagogiese werklikheid moontlik. Die Filosofie van die Opvoedkunde is derhalwe gemoeid met die verhouding tussen die universele en die partikuliere. Die vraag waarmee die opvoedingsfilosoof worstel, is: wat is die verhouding tussen die universele struktuur van die opvoedingswerklikheid en die partikuliere opvoedingspraktyke? Hierdie vraag bring ons tereg by die voorwaardes

vir alle denke, ook dié wat geld vir wetenskaplike denke aangaande die opvoedingswerklikheid.

#### 2.4.2.1 Voorteoretiese voorwaarde vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie

In die verrekening van die universele strukture vir die pedagogiese realiteit, gaan die opvoedingsfilosoof van bepaalde voorveronderstellings uit. Hierdie voorveronderstellings hou verband met die wetenskaplike se beskouing aangaande 'n oorsprong en bestemming van die opvoedingswerklikheid. Voorveronderstellings betrek dus die religieuse grondmotief wat as volstreke, sentrale dryfveer beslag lê op die hart van die wetenskaplike en terselfdertyd alle tydelike lewensuitinge van die opvoedingsfilosoof beheers (Schoeman, 1988:11; 78; cf. ook Dooyeweerd, 1969a:6 vir meer besonderhede aangaande religieuse grondmotiewe).

Alle voorveronderstellings is religieus van aard en betrek die hantering van die voorvrae waarmee die opvoedingsfilosoof worstel. Voorvrae dui op die vrae wat teoretiese denke voorafgaan en wat direk betrekking het op die opvoedingsfilosoof se formulering van die opvoedingsproblematiek. Voorvrae ter sprake betrek onder andere aangeleenthede soos die vraag na die oorsprong en sin van die opvoedingswerklikheid en die posisie van Opvoedkunde in relasie tot ander vakwetenskappe (cf. Strauss, 1978:7-8). Die beantwoording van alle voorvrae kom op vanuit die religieuse grondmotief wat as lewensdünamis ook die denkuitgang uit die hart van die mens rig en stuur. Volgens Dooyeweerd (1972:59-60) beheers die antwoorde op hierdie voorvrae die uitkomst van alle vorme van wetenskaplike aktiwiteit. Daar kan gevolglik aangevoer word dat die religieuse grondmotief inderdaad as voorteoretiese voorwaarde vir wetenskapsbeoefening geld. Die rol van religieuse voorveronderstellings is dus bepalende in wetenskapsbeoefening. Saam met Van der Linde (1984:6-7;14) kan daar aangevoer word dat geen vakwetenskaplike kennis, dus ook geen kennis aangaande die opvoedingswerklikheid, kan bestaan wat nie in religieuse selfkennis gefundeer is nie. Alle wetenskaplike verrekening van sowel

die mens as die aspekteverskeidenheid van die werklikheid sal derhalwe uiteindelik bepaal word deur die besondere grondmotief wat op die selfheid van die wetenskaplike beslag lê.

Aangesien die religieuse primêre antitese beslag lê op die menslike selfheid, sal die beantwoording van voorvrae aangaande die opvoedingsproblematiek of 'n gerigtheid op God of 'n gerigtheid weg van God weerspieël. Smit (1985:34) wys daarop dat hierdie religieuse stryd deur die mens se hart gaan en uiteindelik in die etos uitdrukking vind. Vanuit hierdie gekonkretiseerde twee grondmotiewe ontstaan die vier religieuse motivering in die etos van die Westerse kultuur. Dooyeweerd (1979:9; cf. ook Strauss, 1978:100-108) onderskei die volgende vier religieuse grondoortuigings in die geskiedenis van die Westerse denke: die vorm- en materiemotief van die antieke Grieke; die Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing; die Skolastiese religieuse grondmotief van natuur en genade en die humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid.

Volgens Schoeman (1988:12) tree elkeen van hierdie religieuse grondmotiewe met 'n bepaalde oorsprongsbeskouing, kosmologiese, gnoseologiese, epistemologiese en antropologiese onderskeidinge met betrekking tot die werklikheid na vore. Die verklaring vir uiteenlopende en selfs botsende opvoedingsfilosofieë lê op die terrein van die verskillende religieuse grondmotiewe. Vanuit hierdie verskillende grondmotiewe word die problematiek rondom teoretiese vertrekpunte aangaande die opvoedingswerklikheid hanteer. Langs dié weg vertoon die opvoedingswerklikheid vir die opvoedingsfilosoof of 'n dualistiese of 'n solidêre eenheidskarakter. Dieselfde geld die opvoedeling: afhangend van die grondmotief wat op die opvoedingsfilosoof se hart beslag gelê het, sal die opvoedeling die werklikheid ken aan of 'n dualistiese karakter of 'n eenheidskarakter.

Die dualistiese karakter verwys na die kunsmatige versplintering van die eenheidskarakter wat in die samehang van die kosmos bestaan. Volgens Dooyeweerd (1979:13) ontstaan 'n religieuse dialektiek wanneer 'n bepaalde aspek van die

werklikheid uit sy samehang met alle ander aspekte van die kosmos gelig word. Langs dié wyse word noodwendig ook die korrelaat van dít wat verabsoluteer word, opgeroep. Gelyktydig neem dit dus die “absolute” status van die teenoorstellende aspek aan. Die uitkoms is 'n religieuse dialektiek, gekenmerk deur twee pole wat in voortdurende spanning binne een religieuse grondmotief gehuisves word. Elke pool neig om voortdurend die ander op te hef. Aangesien beide pole egter op noodsaaklike wyse aan mekaar verbonde is, word denke en lewenspraktyk van een pool na die ander gedryf in die soeke na 'n sintese. Vanweë die gesplete karakter van sodanige denke, sal daar tot geen eenheidsvisie van die werklikheid gekom kan word nie. Ten einde 'n onderskeid te tref tussen religieuse grondmotiewe wat 'n dualisme huisves en die een grondmotief wat 'n eenheidskarakter toon, word die volgende grondmotiewe kortliks aan die orde gestel.

- Die wortelgesplete aard van die Griekse grondmotief is geleë in die spanning tussen die *materiepool* en die *vormpool* (Dooyeweerd, 1969a:62 en 1972:40; cf. ook Kalsbeek, 1975:62). Teenoor die natuurreligie met die klem op die misterieuse kragte van 'n blinde noodlot, staan die oordrewe klem op die kultuurreligie. Die onversoembare spanning tussen dié twee pole lei daartoe dat daar nooit tot 'n totaalbeeld van die werklikheid en die mens gekom word nie. Volgens Becker (1989:3 en cf. ook Schoeman, 1975:20-21) leef die deïsme van die Griekse religieuse grondmotief egter vandag nog in gemeenskappe voort. Oorblyfsels van dié religieuse grondmotief word bespeur in daardie opvoedingsfilosofieë vir wie die opvoedingswerklikheid en die pedagogiese mensbeeld 'n liggaam-siel dualisme weerspieël.
- Die beheersende grondmotief van die Christen se denke is dié van die Skriftuurlike religieuse motief van *skepping, sondeval en verlossing*. In teenstelling met die verdeling van die mens in liggaam en siel, word die klem nou op die mens as 'n religieuse eenheid geplaas. Schoeman (1975:23-27) verklaar dat, aangesien hierdie grondmotief die mens en die werklikheid vanuit 'n totaliteitsgerigte eenheidsvisie beskou, daar inderdaad geslaag word om 'n werklikheidsgetroue kosmologie en

antropologie te verskaf. Vir die Christenopvoedingsfilosoof sal die opvoedingswerklikheid dus 'n solidêre eenheidskarakter vertoon, terwyl die pedagogiese mensbeeld aan 'n onversplinterbare karakter geken sal word.

- Binne die Skolastiese grondmotief van *natuur* en *genade* is daar enersyds gepoog om die antieke Griekse filosofie te verchristelik en andersyds om Christelike beginsels op die antieke Griekse konsepte van toepassing te maak. Die uitkoms van hierdie sintesepoging was die verdeling van die werklikheid in natuur en bowe-natuur (cf. Dooyeweerd, 1969a:181). *Natuur* is in der waarheid beskou as die voorstadium van die bonatuurlike genade, terwyl *genade* as die bowenatuur beskou word. Die mens word derhalwe in twee wesens verdeel wat onderskeidelik deur die rede en die geloof aangedryf word. As gevolg van hierdie dialektiese verskeuring van die mens, kom die opvoedingsfilosoof nooit tot 'n totaalbeeld van die opvoedingswerklikheid en die opvoedeling nie. Binne die grense van die Skolastiek dring die opvoedingsfilosoof nooit deur tot die grondwaarheid dat sowel die logiese (rede) as die pistiese (geloof) blote uitgange van die mens is wat in die laaste instansie deur die religie gelei word nie. Wetenskap bly gevolglik beperk tot die ongewyde terrein van die rede van die mens, terwyl geloof as van 'n hoër orde en as behorende tot die genade-terrein beskou word (cf. Schoeman, P.G., 1975:43 en 1995:39).
- Volgens Kalsbeek (1975:63) dui Dooyeweerd die pole van die humanistiese religieuse grondmotief as die *natuurpool* en die *vryheidspool* aan. Waar die rede onder beheersing van die natuurpool as die ideaal van die wetenskap verabsoluteer word, staan die vryheidsideaal daarenteen onder beheersing van die vryheidspool. Alhoewel die mens deur die beheersing van die natuur vryheid wil verseker, blyk dit uit die dualistiese aard van dié grondmotief dat die skepping van die wetenskap juis die teenoorgestelde tot gevolg het. Dooyeweerd (1969a:67) verklaar tereg dat vryheid enersyds verabsoluteer word, maar andersyds skort die natuurwetenskappe egter die vryheid van die mens op. Vanweë die invloed van hierdie dualistiese religieuse grondmotief sal die humanistiese opvoedingsfilosoof geen eenheidsvisie

op die opvoedingswerklikheid huldig nie en sal die oorsprong en bestemming van die mens in die geskape werklikheid self gesoek word.

Elk van die vier beheersingsmotiewe van die Westerse denke huldig dus sy eie bepaalde oorsprongsbeskouing, kosmologie en antropologie. Die wetenskaplike verrekening van die ganse pedagogiese problematiek sal, sonder uitsondering, bedryf word onder leiding van 'n bepaalde religieuse grondmotief. Die wyse waarop die opvoedingsfilosoof wetenskaplik rekenskap gee van alle aspekte van die opvoedingsverskynsel, sal altyd in ooreenstemming wees met die religieuse grondmotief wat onder andere ook die denkuitgang uit die hart van die mens rig en stuur. Hieruit kom na vore die verklaring vir verskillende opvoedingsfilosofieë aangaande die opvoedingswerklikheid.

#### 2.4.2.2 Teoretiese voorwaarde vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie

Benewens die religieuse grondmotief wat as voorteoretiese voorwaarde vir wetenskapbeoefening opereer, word ook 'n teoretiese voorwaarde onderskei. Die teoretiese voorwaarde vir wetenskapsbeoefening behels 'n bepaalde idee wat 'n denker wetend of onwetend aangaande die werklikheid huldig.

Volgens Dooyeweerd (in Kalsbeek, 1975:70) bestaan die heelal uit 'n samehangende totaliteit van individualiteitstrukture wat onder andere ook dinge, plante, diere en die mens insluit. Al hierdie strukture vertoon 'n aantal wyses van bestaan of modale aspekte. Aspekte hier ter sprake is die getsaspek, die ruimtelike, kinematiese, fisies-chemiese, biotiese, sensitief-psigiese, logiese, historiese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en die pistiese aspekte. Die bestaan van elke aspek betrek 'n sfeer van wette of norme wat nie net eie aan die betrokke aspek is nie, maar wat inderdaad die bestaan van die aspek moontlik maak. In dié verband word daar verwys na die sogenaamde wetskring van elke aspek. In elke wetskring kan daar gevolglik twee kante (sy) onderskei word: die wetsy (universele) wat eie aan die modaliteit is en die subjeksy (partikuliere) wat die gehoorsaamheid of ongehoorsaamheid aan die

gegewe wet betrek. Die wet is derhalwe die grens tussen die Skepper van die universele en die skepping wat onder die wet aan die subjeksy funksioneer. As wetsonderdaan (subjek onder die wet) kan die mens as gevolg van beperkte denke dus slegs dink oor wat aan die subjeksy van die wet lê (Kalsbeek, 1975:73-74 en Schoeman, 1988:36,42; cf. ook Kock, 1970:64). God is bo die wet verhewe, terwyl die hele skepping onderdanig aan die wet is. Orals in die skepping heers daar orde, want God is 'n God van orde.

Aangaande die wet kan die mens slegs 'n idee besit, want as subjek met beperkte denke onder die wet, bly die wetsy van die werklikheid inderdaad ontoeganklik vir die mens se wetenskaplike verrekening daarvan. Net soos die oriëntering van elke wetenskaplike aan 'n bepaalde wetensgebied, is die opvoedingsfilosoof besig met die problematiek rondom die opvoedingswerklikheid. Die opvoedingsfilosoof werk nie net met 'n bepaalde idee aangaande die oorsprong van die werklikheid en die mens nie, maar hanteer ook 'n idee omtrent die wette waaraan feitlikhede gekorreleerd bestaan. Die wetsorde is dus deur God in die skepping gelê en die mens kan hierdie wette (universele) slegs in terme van 'n wetsidee benader (Schoeman, 1988:42-43; cf. ook Van der Linde, 1984:26). Al sou 'n wetenskaplike nie die bestaan van God as Skepper van die werklikheid erken nie, kan daar steeds nie aan die skeppingsorde ontkom word nie. Die verskillende grondmotiewe, wat 'n ooreenstemmende opvatting met betrekking tot die idee aangaande die verhouding tussen wet en subjek aanhang, vind neerslag in 'n wetsidee wat geld as transendentale grondidee vir die teoretiese denke.

Die taak van elke wetenskaplike is die wetenskaplike blootlegging van die wetsorde. Die wette en norme geld vir die hele kosmos met al sy werklikheidsaspekte, ook vir die Opvoedkunde as wetenskap. Die segbaarmaking en voorskrywing van hierdie norme vir die pedagogiese lê juis op die terrein van die opvoedingsfilosoof. In dié verband verwys Schoeman (1988:89,45-46) na die Filosofie van die Opvoedkunde as die normblootleggende dissipline in die Opvoedkunde. Alhoewel elke wetenskaplike nie openlik rekenskap gee van die wyse waarop 'n bepaalde wetsidee sy/haar teoretiese verrekening van die werklikheid beïnvloed nie, word dit tog by implikasie gedoen.

Die wetsidee is inderdaad die teoretiese en onwegdinkbare universele voorwaarde vir alle denke, ook wetenskaplike denke. Volgens Dooyeweerd (1969a:69; cf. ook Schoeman, 1988:42-43) behels die wetsidee 'n drie-eenheid van ideë aangaande:

- die sinverskeidenheid en sinsamehang van alles (modale aspekte) in die werklikheid, in terme waarvan oor dié dinge gepraat word;
- die sintotaliteit van die werklikheid, dit wil sê die eenheidspunt waarin die ganse werklikheid sy sin vind en
- die laaste oorsprong van alle dinge waaragter géén dieper oorsprong denkbaar is nie.

Die bepaalde wetsidee wat gehuldig word, voed altyd uit 'n lewens- en wêreldbeskouing. Alhoewel die drie-eenheid van ideë aangaande die werklikheid nooit aan 'n lewens- en wêreldbeskouing gelykgestel kan word nie, moet die leidende rol van die lewens- en wêreldbeskouing met betrekking tot die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie verreken word. Volgens Gunter (1961:21) is die opvoedingsfilosofie van elke opvoedkundige of opvoeder 'n vertolking van die opvoeding in die lig van sy/haar bepaalde lewens- en wêreldbeskouing. Waar 'n lewens- en wêreldbeskouing voorwetenskaplik en voorteoreties van aard is, is die wetsidee in wese teoreties. Die lewens- en wêreldbeskouing is dus nie-teoreties en tree as gids vir die wetsidee op. Die religieuse grondmotief van die wetenskaplike dien as die voorteoretiese voorwaarde vir wetenskapsbeoefening. Die wetsidee, daarenteen, is die teoretiese voorwaarde vir wetenskapsbeoefening. Gevolglik word die wetsidee in die laaste instansie gekleur en gerig deur die religieuse grondmotief van die denker. Die wetsidee behels die mens se werklikheidservaring en is derhalwe kosmologies van aard (Kalsbeek, 1975:69-70; cf. ook Griessel *et al.*, 1986:191-192; Steyn, 1959:92 en Vermeulen, 1971:23). Aangesien die opvoedingsfilosoof besig is met wetenskapsbeoefening, kan daar aangevoer word dat 'n wetsidee ook voorwaarde vir 'n opvoedingsfilosofie is.

As bepalend vir die opvoedingsfilosoof se opvattinge aangaande die opvoedingsverskynsel, vra die wetsidee na die verhouding tussen die orde vir die opvoedingsverskynsel en ordelikheid van die opvoedingsverskynsel. Die universele struktuur wat vir die pedagogiese geld, verwys na die orde vir die opvoedingsverskynsel. Die aard en wese van die opvoedingsverskynsel is derhalwe reeds in die skeppingsorde gegee en geld te alle tye vir alle opvoedingstelsels. Die ordelikheid van die opvoedingsverskynsel betrek die partikuliere wyse waarop die universele orde in die praktyk (aan die feitlike subjeksy) as 'n besondere opvoedingstelsel vergestalt word. Die ideë wat die opvoedingsfilosoof aangaande die universele pedagogiese struktuur huldig, sal gevolglik met die opvoedingspraktyk wat daaruit voortvloei, korreleer. Soos Strauss (1978:11-12; cf. ook Dooyeweerd, 1969a:69,93e.v. en Kock, 1970:43) inderdaad aandui, kom die opvoedingsfilosoof se insig aangaande die verhoudings wetsy/Skepper en feitlike subjeksy/skepping hier ter sprake. Die vakwetenskap Opvoedkunde betrek dus die opvoedingsfilosoof se idee aangaande die verhouding tussen teorie en praktyk. Teorie rakende die opvoedingswerklikheid behels die universele struktuur wat aan die wetsy vir die pedagogiese gegee is, terwyl die opvoedingspraktyk aan die feitlike subjeksy tot vergestaltung kom.

Die identifisering en onderskeiding (alhoewel beperkend vanweë die voorteoretiese aard) van die universele strukturele voorwaardes van die pedagogiese realiteit wat die bestaan van pedagogiese strukture aan die feitlike sy van die pedagogiese werklikheid moontlik maak, stel die kwessie van struktuur en rigting aan die orde. Soos reeds gekonstateer, veranker die ganse skeppingstruktuur in die skeppingswet. Struktuur impliseer in dié verband dat elke aardse toestand deel het aan die skeppingsmoontlikhede wat die Skepper kragtens Sy wet aan Sy skepsele bied. Alles bestaan dus in ooreenstemming met God se skeppingsverordeninge. Alhoewel die struktuur vir alle mense dieselfde is, kan die rigting daarvan verskil: of vir God of téén God. God, as Skepper, stel die mens onder Sy eis deur middel van die struktuur van Sy skepping, nieteenstaande die rigting waarin die skepsel beweeg. Die hele lewe van die mens, die realiteite van daaglikse ervarings en opvoeding word deur die

skeppingstruktuur en rigting bepaal (cf. Dooyeweerd, 1979:73 en Wolters, 1992:14-15,48e.v.). Ten opsigte van die opvoedingswerklikheid kan opgemerk word dat nie alle opvoedingsfilosowe dit op dieselfde wyse (in dieselfde rigting) sal benader nie. Die struktuur wat ook die pedagogiese moontlik maak, is permanent, terwyl die rigting daarvan kan wissel. Al sou die pedagogiese weg van God gerig word, word dit egter nog steeds deur die skeppingsverordening van God vir die pedagogiese in stand gehou.

Vanweë die voorteoretiese en teoretiese voorwaardes vir wetenskapsbeoefening, kan geen wetenskaplike arbeid 'n suiwer logiese of neutrale aangeleentheid wees nie. Die afleiding kan derhalwe gemaak word dat die wetsidee van die wetenskaplike bepalend sal wees vir alle opvattinge aangaande die werklikheid en die mens, ook aangaande die opvoedingsverskynsel en die opvoeding in die opvoedingsituasie. Opvoedingsfilosofieë verskil egter van mekaar. Daar bestaan 'n verskeidenheid ideë aangaande die skeppingswet, aangesien die wetenskaplike verrekening van alle aspekte van die opvoedingsverskynsel in onlosmaaklike verband met die wetsidee, waarvan 'n denker bewustelik of onbewustelik uitgaan, staan (cf. Schoeman, 1988:44,92-95 en ook Van Staden, 1955:33). Sodanige teoretiese wetsidee hang direk saam met 'n ooreenstemmende religieuse grondmotief wat op die wetenskaplike se hart beslag lê. Hier ter sprake is die bestaan van verskillende religieuse grondoortuigings wat die verskeidenheid ideë onderlê.

#### 2.4.2.3 Die archimedespunt van teoretiese denke

Hoe verkry die wetenskaplike 'n totaalblik op die ganse kosmos? In dié verband toon Kalsbeek (1975:56; cf. ook Coetzee, 1991:202; Steyn *et al.*, 1986:7 en Strauss, 1967:105) aan dat elke wetenskaplike (resp. opvoedingsfilosoof) wat in sy/haar wetenskaplike denkwerkzaamheid oor die mens in die kosmos wil besin, 'n vaste punt buite die geskape werklikheid benodig vanwaar 'n totaalbeeld van die modale sinverskeidenheid verkry kan word. Om die menslike selfheid te rig op 'n idee van die sintotaliteit, beteken dat die selfheid, figuurlik gesproke, 'n "uitkyktoring" moet bestyg wat noodwendig hierdie modale sinverskeidenheid te bowe gaan. Die "ek" moet dus

as't ware "van bo" afkyk op die sinverskeidenheid om 'n oorsig van die samehang en verskeidenheid van werklikheidsaspekte daarvan te verkry. Daar moet 'n verwysingspunt gevind word waaraan alle modale verskeidenheid verwant is en waarheen die "ek" kan terugkeer in die proses van reflekerende denke (cf. Van der Linde, 1978:7-8).

Hierdie "vaste punt" word die archimedespunt genoem. Wanneer hierdie archimedespunt gevind word, maak die selfheid die ontdekking dat 'n siening van die totaliteit nie moontlik is sonder die oorsprong van sowel alle sinverskeidenheid as sintotaliteit nie. Alle sin is uit, deur en tot 'n O(o)orsprong wat nie tot iets hoër herlei kan word nie. Hierdie neiging van die menslike selfheid tot die O(o)orsprong van alle dinge, lê die feit dat die menslike selfheid steeds onderworpe is aan 'n sentrale wet wat sy sinvolheid vanaf hierdie O(o)orsprong verkry, bloot. Dié wet bepaal die sentrum van die mens se bestaan (Dooyeweerd, 1969a:8-9,11,55; cf. ook Kock, 1970:35 en Schoeman, 1975:16). Die selfheid van die mens kan gevolglik hierdie sentrale gerigtheid aan die denker gee, slegs in sy gerigtheid op of die Ware Oorsprong of 'n vermeende oorsprong van alle dinge.

Die opvoedingsfilosoof besit inderdaad 'n behoefte aan 'n archimedespunt van waaruit dit moontlik sal wees om 'n totaalblik te kry op die verskeidenheid van aspekte wat deur die teoretiese denke uiteengestel is. Die keuse van 'n archimedespunt is geen teoretiese aangeleentheid nie, maar 'n religieuse stellingkeuse wat die wysgerige denke voorafgaan en bepaal. Die beginpunt van teoretiese denke aangaande die opvoedingswerklikheid is dus voorwetenskaplik van aard. Hieruit spruit voort dat die religieuse "band" tussen die selfheid van die opvoedingsfilosoof en die oorsprong 'n archimedespunt verskaf vanwaar daar tot 'n totaalblik aangaande die opvoedingswerklikheid gekom word.

## 2.5 SAMEVATTING

Dit blyk duidelik dat 'n bepaalde beskouing aangaande die lewe en die mens, respektiewelik ook aangaande die opvoedingswerklikheid en die opvoedeling, 'n ingrypende rol speel in die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie. Ten einde as gids op te tree, staan die lewens- en wêreldbeskouing onder leiding van 'n bepaalde religieuse grondmotief wat in die laaste instansie bepaal of die mens se beheersing van die opvoedingswerklikheid of tot eer van God of tot eer van 'n afgod sal geskied (Wolters, 1992:4).

'n Religieuse grondmotief toon egter 'n gemeenskapskarakter wat inhou dat 'n hele gemeenskap dieselfde oortuiging rakende die oorsprong en die eindbestemming van alle dinge, ook van die pedagogiese, voor oë hou. Daar kan derhalwe aangevoer word dat daar 'n direkte verband tussen die opvoedingsfilosofie, religieuse grondmotief en lewens- en wêreldbeskouing van 'n gemeenskap bestaan. Gemeenskappe sou gevolglik verskillende opvoedingsfilosofieë kan aanhang, aangesien hulle deur verskillende religieuse grondoortuigings gedryf word en dienooreenkomstige lewens- en wêreldbeskouings weerspieël. Verskillende lewens- en wêreldbeskouings sal dus uitloop op verskillende opvoedingsfilosofieë wat verskillende wyses waarop daar opgevoed word, sal impliseer.

Venter (1973:132) identifiseer 'n verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings in Suid-Afrika: van die vernaamstes word by name genoem as die lewens- en wêreldbeskouings van die idealisme, die naturalisme, die kommunisme, die sosialisme, die Marxisme, die eksistensialisme, die neo-Marxisme en die Christelike lewens- en wêreldbeskouing. Die bestaan van so 'n verskeidenheid rigtinggewende perspektiewe op onder andere die opvoedingswerklikheid en die opvoedeling, impliseer inderdaad 'n verskeidenheid opvoedingsfilosofieë. Nie alleen kom verskillende oorsprongsgedagtes hier ter sprake nie, maar word bepaalde eindbestemmings waarop ook opvoeding afgestem is, betrek. Die aard van die wetsidee wat as teoretiese voorwaarde dien vir die opvoedingsfilosoof se wetenskapsbeoefening, sal 'n ingrypende invloed op die

wetenskaplike hantering van die opvoedingswerklikheid hê. Verskillende opvoedingsfilosofieë impliseer verskillende ideë aangaande die opvoedingswerklikheid en die opvoeding in die opvoedingsituasie, wat uiteindelik in verskillende opvoedingspraktyke vergestalt. Uit die verskillende opvoedingsfilosofieë kan 'n duidelike beeld verkry word van die ontstaan, die bestaan, die voortbestaan, die wese en sin, die doel en eindbestemming van die bepaalde lewens- en wêreldbeskouing wat 'n opvoedkundige huldig. Vanuit 'n bepaalde opvoedingspraktyk sou daar derhalwe teruggevra kan word na die aard van die wetsidee, die lewens- en wêreldbeskouing en in die laaste instansie die religieuse grondmotief wat die opvoedingspraktyk onderlê.

Die verskillende lewens- en wêreldbeskouings wat in Suid-Afrika aanwesig is, onderlê die verskillende opvoedingsfilosofieë. In Suid-Afrika kan die volgende belangrikste opvoedingsfilosofieë geïdentifiseer word: die Afrosentriese, Eurosentriese en Christosentriese opvoedingsfilosofieë. Vanweë die verskeidenheid opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika het die behoefte aan 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie ontstaan. Alhoewel die Suid-Afrikaanse samelewing aan 'n verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings geken word, bestaan die moontlikheid van 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie wat aan die behoeftes van 'n Suid-Afrikaanse diversiteit kan voorsien. In dié verband kan opgemerk word dat, as gevolg van die samebindende aard van 'n religieuse grondmotief, 'n opvoedingsfilosofie oor alle volke (kultuurgroepe) heen kan strek. Die implikasie blyk dat die opvoedingsfilosofieë van verskillende volke dieselfde kan wees. Ten einde 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie vir Suid-Afrikaanse onderwys voor te hou, is dit van belang om die Eurosentriese, Afrosentriese en die Christosentriese beskouings aangaande die lewe en die opvoedingswerklikheid aan die orde te stel.

# Hoofstuk 3

---

## ’N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE VERREKENING VAN DIE EUROSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUIING AS GRONDSLAG VAN EUROSENTRIESE OPVOEDINGSFILOSOFIEë

### 3.1 INLEIDING

Die beduidende rol wat kultuur en kulturele waardes in die lewe van elke mens speel, is reeds aan die orde gestel. Van der Walt (1997:i) vergelyk kulturele aktiwiteit met die spelreëls van ’n wedstryd. Net soos die onsigbare spelreëls die verloop van die wedstryd bepaal, rig die verskillende kultuurlae die mens se omgang met die werklikheid. Aangesien mense op verskillende wyses die werklikheid beheers, kan daar geargumenteer word dat die bestaan van kultuurverskille inderdaad impliseer dat elke mens se lewensuitkyk en optrede anders bepaald is. Hiermee saam hang dus die bestaan van verskillende kulture. Die Westerse, die Oosterse en Afrika-kulture dui op enkele voorbeelde van kultuurverskeidenheid wat hoofsaaklik geografies bepaal word. Daar sou egter verder aangevoer kan word dat daar binne die Westerse, Oosterse en Afrika-kulture verskillende kultuurgroepe gehuisves word, elk na sy eie aard alhoewel getipeer as òf Westers òf Oosters òf Afrika-tipies.

Die bestudering van opvoedingsfilosofieë binne die raamwerk van die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie hang ten nouste saam met die hantering van die jarelange oorheersing

van die Westerse lewens- en opvoedingsbeskouing. Benewens die bestaan van 'n Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing, verklaar Grobbelaar (1974:36) dat die Eurosentriese beskouing, as vanuit Wes-Europa afkomstig, vir etlike dekades dominansie op Suid-Afrikaanse bodem gevoer het. Vanweë die rigtinggewende rol van 'n lewens- en wêreldbeskouing, veral met betrekking tot die daarstelling van 'n opvoedingsfilosofie, was die Eurosentriese impak op die Suid-Afrikaanse opvoedingswerklikheid onafwendbaar. Trouens, Van der Walt (1997:40-41) voer aan dat die verabsoluttering van die Europese kultuur daartoe aanleiding gegee het dat die Suid-Afrikaanse onderwysinstellings vir jare 'n perfekte nabootsing van die Europees-Amerikaanse instellings was.

Die hantering van Eurosentriese opvoedingsfilosofieë sal noodwendig saam met die blootlegging van die aard van die voorteoretiese en teoretiese voorwaardes vir wetenskapsbeoefening hang. Die oorsprongs- en bestemmingsgedagtes aangaande die opvoedingswerklikheid is nie alleen religieus-bepaald nie, maar het 'n rigtinggewende impak op die aard van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing wat as grondslag vir die Eurosentriese opvoedingsfilosofie dien.

## **3.2 DIE ONTWIKKELING VAN DIE WESTERSE KULTUUR**

### **3.2.1 Die religieuse onderbou van die Westerse kultuur**

Aan die kern van kultuur staan twee basiese dryfkragte: die dūnamis van die Heilige Gees wat as Gods Woord in Jesus Christus die afvallige skepping weer terugbind aan God die Skepper, en die dūnamis van die groot afval wat die hart van die mens in afgodsgerigtheid laat neig. Hierdie religieuse antitese sny dwarsdeur die ganse kosmos en géén mens, ook nie die opvoedingsfilosoof, kan hieraan ontkom nie (Dooyeweerd, 1969a:61; cf. ook Smit, 1985:34; Van der Walt, B.J., 1983:257 en Venter, 1973:10). Hoe radikaal die invloed van die religieuse antitese is, blyk daaruit dat die mens se lewe, sy/haar gesinslewe, organisasies, samelewingsverbande, en ook die manier waarop opgevoed word, kenmerke van afval, verskeurdheid en verdeeldheid vertoon.

Sodanige kenmerke is in wese simptome van die voltrekking van die stryd tussen die gees van Christus en die gees van die Duisternis (Dooyeweerd, 1969c:192-193; cf. ook Gericke, 1987:6-7). Ook die geskiedenis van die Westerse denkgemeenskap word geken aan die verbesondering van 'n verskeidenheid grondmotiewe wat uiteraard deur die religieuse antitese onderlê word.

### **3.2.2 'n Historiese oorsig van die spel van religieuse grondmotiewe in die ontwikkeling van die Westerse kultuur**

Die menigvuldige denkkonstruksies wat oor die eeue in die Westerse kultuur teen die agtergrond van die religieuse antitese ontstaan het, word volgens Dooyeweerd (1949:20 en 1979:15; cf. ook Venter, 1969b:7 en 1973:10) tot vier duidelik-onderskeibare religieuse grondmotiewe herlei. Alhoewel 'n uiteensetting van die aard van die religieuse grondmotiewe reeds in die vorige hoofstuk hanteer is, is dit van belang om 'n historiese oorsig te gee van die opeenvolgende rol wat elke grondmotief in die geskiedenis van die Westerse kultuur gespeel het. In dié verband moet dit ook beklemtoon word dat die toetrede van die een religieuse dryfkrag tot 'n spesifieke tydperk van die Westerse kultuurontwikkeling, nooit die bestaan van die vorige volledige ophef het nie. Die leidende rol wat 'n spesifieke grondmotief tydens 'n bepaalde tydperk gespeel het, is dus nooit met die oorgang na 'n volgende afgesluit nie. 'n Religieuse grondmotief neem derhalwe altyd leiding vir 'n bepaalde periode van kultuurontwikkeling, en wel met die gepaardgaande las van religieuse reste uit vorige periodes van die historiese proses. Die verhouding tussen die rigtinggewende religieuse grondmotief en die oorblyfsels van ander grondmotiewe bly egter voortdurend gespanne. Hierdie gespanne atmosfeer word volgens Dooyeweerd (1979:14) nooit deur 'n "balans van kragte" opgehef nie. Die ontwikkeling van die Westerse kultuur word geken aan 'n botsing tussen die verskeie religieuse grondmotiewe. Benewens 'n botsing tussen die grondmotiewe, word die Westerse kultuur voortdurend, as gevolg van die innerlike spanninge wat deur drie van die vier grondmotiewe gehuisves word, op dialektiese wyse gefragmenteer.

### 3.2.2.1 Vanaf die antieke Griekse Oudheid tot die hedendaagse humanisme

Teenoor die aanvanklike natuurreligieuse oorheersing tydens die antieke Griekse tydperk (427 - 347 v.C.), met die klem op die ewigvloeiende lewenstroom, het die kultuurreligie te staan gekom. As die leidende mag in die klassieke Griekse samelewing was die Griekse stadstaat (die *polis*), nou die draer van die nuwe kultuurreligie van die Olimpiese gode. Totale toewyding aan die polis is van die Griekse burgers verwag. Nadat die Romeine Griekeland ingeneem het, het die religieuse idee van die imperium (onder beheersing van die *vormpool* van die Griekse religieuse grondmotief) hom geleen tot 'n kombinasie met die grondmotief van *materie*, naamlik die stroom van lewe van geboorte, dood en hergeboorte. Die Romeine het ook hul gode aangepas by die Griekse natuurreligie (Dooyeweerd, 1979:10,21-24; cf. ook Cole, 1937:43 en Gruber, 1973:12-13).

Van ongeveer 30 n.C. het die Christendom geleidelik deur die Romeinse Ryk versprei. Godsdiensvryheid is aan Christene toegestaan en in 391 n.C. het die Christelike godsdien die amptelike staatgodsdien geword (Dooyeweerd, 1979:28 en Sahakian, 1968:80; cf. ook Coetzee, 1970:97; Cole, 1937:92 en Perkinson, 1980:36). Die Skriftuurlike religieuse grondmotief van *skepping*, *sondeval* en *verlossing* is in die Westerse denkgemeenskap ingevoer. Die vroeë Christendom is egter spoedig gekonfronteer met 'n dualistiese konflik tussen die verganklike wêreldse dinge en die bo-sintuiglike wêreld van geestelike aard.

Aurelius Augustinus (1967:77-78,80), algemeen aanvaar as die vader van die vroeë Christelike filosofie, het aangevoer dat God die perfek geskape mens in 'n toestand van 'n gelukkige lewe geplaas het. Die mens het egter self tot die swaarkry in die stoflike verval. Augustinus het gepoog om die Griekse vorm-materie denke met die skeppingsmotief van die Skrif te versoen. Deur akkommodasie in plaas van reformasie te soek, het Augustinus die basis vir die latere Skolastiek gelê. Tydens die twaalfde eeu (gedurende die Middeleeue) is die opkoms van die Skolastiek beleef. Die sintesemotief van *natuur* en *genade* het sy ontstaan te danke aan die Rooms-Katolieke Kerk

se poging om 'n versoening te bewerkstellig tussen die Griekse en die Skriftuurlike grondmotiewe (Dooyeweerd, 1949:35 en 1979:10; cf. ook Coetzee, 1970:112,134; Kock, 1970:54; Mayer, 1966:154-156 en Sahakian, 1968:104). Gedurende die Middeleeue het die Rooms-Katolieke Kerk daarin geslaag om die hele samelewing onder sy leiding te plaas en het die nuwe dialekties-Skolastiese motief die Westerse kultuurontploffing sterk beïnvloed.

Tydens die laat-Middeleeue (15 de eeu) het die magposisie van die Rooms-Katolieke Kerk egter begin verbrokkel. Die een lewensfeer na die ander het hom aan die oorheersende mag van die Kerk begin ontworstel. Die verswakking van die Kerk se greep op die samelewing het saam met die geestelike agteruitgang in hierdie tydperk gehang.

Volgens Van Schalkwyk (1996:66) het die mens gedurende die tydperk van ongeveer 1453 n.C. tot 1690, bekend as die Renaissance, 'n geleidelike geestelike ontwaking ondergaan. Die Renaissance, as voorloper van die humanisme, het die pad van die "natuur" gevolg, terwyl die Reformasie die weg van "genade" geneem het. Die kerklike eenheidskultuur met die grondmotief van natuur en genade is deur die Renaissance-beweging, wat die mens se wil van kerklike oorheersing wou bevry, mank gelê. Die klem is nou verskuif na die sogenaamde "wedergeboorte" van die mens. 'n "Nuwe" mens wat nie meer kritiekloos kerklike outoriteit aanvaar nie, het nou die menslike lot in eie hande geneem. Die diepste religieuse wortels van die Renaissance is aan die humanistiese religie van die menslike persoonlikheid geken: vryheid van geloof en die outonomie van die menslike persoonlikheid as 'n wet op sy eie. Onder leiding van die vryheidsmotief is die natuur as 'n onbepaalde terrein vir die ontdekking van die menslike persoonlikheid beskou. Hierdie onbepaalde terrein is afgemaak as 'n veld vir oneindige moontlikhede waarin die soewereiniteit van die menslike persoonlikheid deur die volledige bemeestering van natuurverskynsels ontdek moes word. Soos Dooyeweerd (1979:148-150; cf. ook Cilliers, 1981:43; Kalsbeek, 1975:63; Kok, 1996:120 en Schoeman, 1975:28-29) aantoon, is die religieuse dryfkrag tydens die Renaissance aan die oordrewe klem op menslike vryheid en die onbevange geloof in die menslike persoonlikheid geken.

Met die oorgang van die Renaissance en Reformasie in die Verligting (ongeveer aan die begin van die 18de eeu) is voorgegee dat die mens onafhanklik en eiemagtig by die lig van die rede en dus met behulp van die wetenskap, die toekoms onder beheer kan kry (cf. Brinton, 1967:519). Tydens die Verligting het die humanisme geheel en al weggebreek van die geloofsvertrekpunte van die Christelike kerk. Die skeppingsmotief van die Christelike geloof is gekompromiteer deur 'n geloof in die skeppingskrag van wetenskaplike denke (Dooyeweerd, 1979:106,171; cf. ook Van Schalkwyk, 1996:77). Van die 16de tot die 18de eeu is voorkeur aan die humanistiese wetenskapsideaal gegee.

Deur die moderne humanistiese grondmotief van *natuur en vryheid* is gepoog om, op die grondslag van die oorskatting van die menslike persoonlikheid, die vorige drie religieuse grondmotiewe in sintese te bring (cf. Dooyeweerd, 1979:15,16). Die uiteindelijke sekularisering van die christelike element van die natuur- en genade-motief het op die religieuse grondmotief van natuur en vryheid uitgeloop. Die nawerking van hierdie religieuse grondmotiewe word volgens Stone (1981:111) egter tot in die hede ondervind.

### 3.2.3 Humanisme as hedendaagse rigtinggewende kultuurmag in die Weste

Volgens Heyns (1974:18; cf. ook Steyn, 1989:7) beteken die Latynse begrip *humanis* mens. Odendal, Schoonnees, Swanepoel, Du Toit en Booyen (1983:422) omskryf *humanisme* as “'n wêreldbeskouing wat die menslike waardigheid, die vryheid en die waarde van die persoonlikheid vooropstel en godsdiens van weinig belang ag”. Van Wyk (1985:142; cf. ook Malan, 1968:93) verklaar dat *humanisme* “die geesteshouding waarvolgens die mens, sy hoedanighede en sy vermoëns beskou as die sentrum van al sy doen en late is. Hiervolgens is alles uit, deur en tot die mens”. Alles wat die mens bedreig word dus afgewys. Schoeman (1975:28; cf. ook Coetzee, 1987:28; Kock, 1970:55 en Stone, 1974:164) wys in dié verband daarop dat as gevolg van die afwys van alle “outoritêre bande”, die humanis inderdaad pleit dat die mens vry van die bande van geloof, van die kerk, die Bybel en van God moet wees. Hieruit spruit die mens se proklamering van die menslike rede as outonoom en soewerein. Die waarheid is nou

geleë in dit wat die mens sintuiglik kan ervaar en deur die redelike vermoë kan begryp. Hierdie nuwe blik op die mens gee aanleiding tot die siening dat die outonome, selfgenoegsame mens self as wetgewer en eindbestemming optree (Dooyeweerd, 1969a:143; cf. ook Kalsbeek, 1975:63).

Die dualistiese aard van die humanistiese religieuse grondmotief word geken aan die natuurpool en die vryheidspool wat as opponerende kragte binne dieselfde grondmotief opereer. Deur die wetenskaplike beheersing van die natuur (die sogenaamde wetenskapsideaal) poog die mens om outonomie en totale vryheid te verkry. Op hierdie wyse is die ideaal van vryheid via die natuurwetenskap daargestel. Dit kom daarop neer dat die volkome vryheid van die menslike persoonlikheid alléén verkry kan word deur die effektiewe (wetenskaplike) beheersing van die natuur (Dooyeweerd, 1969a:67-68 en Kalsbeek, 1975:63; cf. ook Schoeman, 1975:28-29 en Nel, 1980:46).

Die natuurpool verteenwoordig dus die humanistiese wetenskapsideaal, die kousale determinisme, die rasionalisme as oorspanning van die rede, die analitiese vermoë van die mens. Die vryheidspool, aan die ander kant, verteenwoordig die humanistiese persoonlikheids- of vryheidsideaal wat die indeterminisme impliseer (Schoeman, 1985:93; cf. ook Gericke, 1987:25). As 'n denkrigting onder beheersing van die indeterministiese vryheidsideaal staan, bring dit ook die irrasionalisme, met gevoels-eerder as verstandsverabsoluttering, na vore. Dit blyk duidelik dat die twee pole van die humanistiese grondmotief twee ekstreme, onversoenbare kante van een en dieselfde denkstroming verteenwoordig. Harvie (1994:55) bevestig dat die humanisme na sy aard 'n innerlike grondspanning tussen natuur en vryheid, rasionalisme en irrasionalisme, determinisme en indeterminisme, wetenskaps- en persoonlikheidsideaal vertoon.

Die historiese ontwikkeling van die humanisme verloop basies in drie stadiums: die stadium waar die wetenskapsideaal oorheers, dié waarin die vryheidsideaal oorheers en die stadium waarin daar 'n skynbare vermenging van die vryheids- en wetenskapsideaal aanwesig is. Geen stroming is egter ooit duidelik gebind aan net één van hierdie

uiterste pole nie. Nel (1986:35) toon aan dat juis vanweë die dialektiek in die werk van die humanistiese denkers, die een oomblik die wetenskapsideaal en die ander oomblik die vryheidsideaal aangehang word. Aangesien beide pole op absoluutheid aanspraak maak, dryf dit volgens Dooyeweerd (1979:13) "thinking and the practice of life from pole to pole".

Die problematiek wat binne die dualistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid gehuisves word, kan as volg uitgespel word: deur die aanvaarding van hierdie religieuse grondmotief loop die mens die gevaar om deur die wetenskapsideaal verswelg te word. Onder primaat van die wetenskapsideaal word die mens spoedig 'n slaaf van wetenskaplike en teoretiese bevindings. Juis deur die beheersing van die natuur word die mens se vryheid ingeperk en lei dit uiteindelik tot 'n konfrontasie tussen die wetenskaps- en die vryheidsideaal. As die mens egter self tot die natuur behoort, is dit immers onmoontlik om vry en outonoom te wees. Die onvryheid van die mens word juis deur die skepping van die wetenskap beklemtoon! By die verabsoluttering van die menslike rede word die relatiewe verabsoluteer. Wie sy uitgangspunt in die kosmiese tydsorde self neem, byvoorbeeld in die rede of die sogenaamde algehele vryheid van die mens, kan aan die verskeidenheid, die onderlinge vervlegting en samehang van die tydelike werklikheid nie reg laat geskied nie. Die relatiewe word verabsoluteer, 'n archimedespunt word in die immanente geneem en die werklikheid word vanuit 'n verabsoluteerde aspek verklaar (cf. Becker, 1989:5 en Stone, 1974:164).

### **3.2.4 Kenmerke van die Westerse denkwysse en kultuur**

Aangesien alle grondmotiewe hul "voedingsbodem" in die religieuse antitese vind, kan daar aangevoer word dat die humanistiese religieuse grondmotief ook deur die stryd tussen die Ryk van die Lig en die Ryk van die Duisternis onderlê word. Die innerlike tweespalt wat duidelik binne die humanistiese grondmotief gehuisves word, impliseer 'n wegkanalisering van die kosmos van God as Oorsprong en Bestemming van alle dinge (cf. Nel, 1980:46-47 en Schoeman, 1985:93). 'n Dualisme tussen die natuur- en vryheidspool impliseer immers dat die ganse geskape werklikheid teoreties in twee

verdeel sou word, naamlik in 'n rasionele sfeer en 'n geestelike terrein van ongebonde vryheid. Onder leiding van die humanistiese religieuse grondmotief word die eenheidskarakter van die kosmos derhalwe versplinter. Die tipiese denkwysse en kultuur wat deur die humanistiese dryfkrag ten grondslag gelê word, sal die gesplete aard van hierdie religieuse wortel verraaï.

Die Westerse denke en wetenskap konsentreer hoofsaaklik op die sigbare, meetbare en telbare fisiese werklikheid. Cronje (1963:47) wys op 'n rasionele lewensinstelling as kenmerkend van die Westerse kultuur. Die aanname dat alles volgens natuurlike oorsake en gevolge verklaarbaar is, wys die verrekening van moontlike bonatuurlike oorsake in die wetenskap af. Die Westerse lewe word in twee gedeel: die sekulêre teenoor die sakrale; die stoflike teenoor die geestelike. Alles wat met geloof te make het, is persoonlik en subjektief, terwyl die wetenskap objektief is en universele geldigheid besit. Hierdie dualistiese religieuse neiging om tussen rede en geloof te onderskei, dui inderdaad op reste van die Skolastiek wat nog in die humanistiese denke vasgevang sit. Met die klem op die wetenskapsideaal neig die Westerling om materialisties-, abstrak- en intellektueel-analities-georiënteerd te wees. Daar bestaan 'n geneigdheid om voortdurend van die abstrakte teorie na die konkrete te beweeg. In ooreenstemming met Van der Walt, B.J. (1992:194; 1997:72-77 en cf. ook Meyer, s.a.:9) kan aangetoon word dat die huidige Westerse kultuur veral gekenmerk word deur 'n geweldige dinamiek en ongekende welvaart - 'n vrug van die magte van tegniek, wetenskap en organisasie.

Van der Walt (1990b:25,32) verklaar dat die Westerling persoonlike emosie dikwels beskou as iets minderwaardigs wat liefs onderdruk moet word. Die primaat van die wetenskapsideaal blyk duidelik uit die Westerling se pogings om die werklikheid deur middel van wetenskap en tegniek te beheers. Die oordrewe klem op die wetenskapsideaal hang saam met die verabsoluttering van die menslike rede. Alle ander menslike bestaanwyses word kragtens die wetenskapsideaal nie net aan die rede ondergeskik gestel nie, maar word ook in terme van die outonome rede verklaar.

Onder primaat van die vryheidsideaal word individualisering in die Westerse lewenswyse hoog aangeslaan. Individuele inisiatief en kompetisie word toegelaat en aangemoedig. Kragtens die Westerse siening van die individu word die regte van die individu beklemtoon, individuele verskille aangeprys en geniet die individu voorkeur bo die gemeenskap. Die gemeenskap bestaan aangesien dit uit verskillende individue saamgestel is. Daar word ook na individuele uitnemendheid en status gestreef. Onder leiding van die vryheidspool neig die Westerse kultuur om die individu te oorskakel en die gemeenskap te onderskakel (Meyer, s.a.:9; cf. Akinpelu, 1995:179-180; Badenhorst, 1975:44; Nel, 1962:127 en Van der Walt, 1993:17). Die oorskakeling van die individu dreig voortdurend om in 'n individualisme te verval waarkragtens die gemeenskap slegs sy sin in terme van die individu vind.

Die Westerling besit 'n oorwegend toekomsgerigte oriëntasie wat 'n besliste rigting weg van die verlede na die hede en die toekoms volg. Dit behels 'n lineêre tyds idee met 'n definitiewe verlede, hede en toekoms. Die verlede is geensins volmaak nie en word as verouderd en primitief afgemaak. Van der Walt, B.J. (1992:196-198) verwys na 'n driedimensionele tydsperspektief in die Westerse denkwysse: lewe in die hede, gerig op die toekoms, terwyl die verlede verby en onveranderd is. Aangesien Westerslinge baie tydsbewus is, moet *tyd* effektief benut en nie vermors word nie. Verder beheer *tyd* nie alleen die Westerse mens se hele lewe nie, maar word daar gelewe met die oog op die toekoms. Die Westerse siening van tyd huisves 'n bepaalde element van doelgerigtheid wat tot 'n strewe na vooruitgang lei. Samevattend verklaar Erasmus (1970:183-184) dat die Weste die verlede en die hede in die toekoms laat opgaan.

Volgens Setiloane (1986:2) het die Weste, veral met betrekking tot sy rol in Afrika, sy kultuur sonder meer as norm vir ander kulture voorgehou. Lede van die Westerse kultuur het hul kultuur as dié kultuur beskou, terwyl lede van ander kultuurgroepe probeer het om hulle met hierdie dominante kultuur te identifiseer. Die inplanting van 'n Westerse leefwyse en kultuur op Afrika-bodem het inderdaad tot gevolg gehad dat die wortelgesplete aard van die humanistiese religieuse grondmotief 'n tuiste in Afrika

gevind het. Hierdie gefragmenteerde beskouing van die werklikheid het ook gekristaliseer in 'n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wat volgens die Europese model gestruktureer is.

### **3.3 'N EUROSENTRIESE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUING AAN DIE SUIDPUNT VAN AFRIKA**

Aangesien 'n lewens- en wêreldbeskouing deur 'n bepaalde religieuse grondmotief onderlê word, kan daar teruggevra word na die aard van die religieuse grondmotief wat die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing ten grondslag lê. Die neiging van die Westerling om òf die rede te oorskat òf oordrewe klem op die mens se vryheid te plaas, dui ontenseglik op 'n humanistiese lewens- en wêreldbeskouing wat op radikale en integrale wyse deur die humanistiese religieuse dryfkrag gerig word. Die wortelgesplete aard van dié grondmotief verrai 'n Godafvalligheid wat 'n oorsprongs- en bestemmingsidee uit die kosmos neem.

Reeds sedert 1652 is daar gepoog om die suidpunt van Afrika te verwesters. Tydens die koloniale era (vanaf ongeveer 1880 tot 1960) het die vestiging van die Westerling in Afrika en Suid-Afrika plaasgevind. Na afloop van hierdie periode het die Europeër met sy Westerse lewens- en wêreldbeskouing in Afrika agtergebly. Ten spyte van 'n afstand van duisende kilometers en die isolasie wat oor baie geslagte strek, het die blanke kultuur Westers gebly. Die kultuur van die blanke gemeenskap is 'n suiwer vertakking van die omvangryker Westerse kultuur. Ook in Suid-Afrika het die gesekulariseerde Westerse lewens- en wêreldbeskouing behoorlik wortelgeskiet (Van Rooyen, 1978:5; cf. ook Cronje, 1963:46-47 en Garbers, 1972:75). Soos Van Niekerk (1992:5) inderdaad aandui, was die Westerlinge op Afrika-bodem die eerste Europese volk wat sy identiteit in verhouding met Afrika moes vind. Die Westerse kultuur is egter in Suid-Afrika versuidafrikaans, sodat die bepaalde kultuurgemeenskap hier 'n besondere eie inslag gekry het.

### 3.3.1 'n Historiese oorsig oor die vestiging van 'n Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geskoei op 'n Europese model

Met die 1652-koms van die Nederlandse koloniste na die Kaap, en hul diensbaarmaking van die Europese beskawing aan die suidpunt van Afrika, het die stigting van 'n skool vir blanke kinders aanvanklik agterweë gebly. Volgens Barnard (1979:4; cf. ook Du Toit & Nell, 1982:1) is daar eers in 1663 'n skool opgerig waarin blanke kinders toegelaat is. Die blanke bevolking aan die Kaap het sy oorsprong biologies en kultureel in Europa. Die Calvinistiese godsdiens wat saam met die Nederlanders na die Kaap gekom het, sou van die begin af 'n groot rol in Kaapse onderwys speel. Volgens Meiring (1979:92) het die Bybel die grondslag gevorm waarop onderwys in hierdie skole aangebied is. Die doel van opvoeding was inderdaad kerklik-godsdienstig van aard, naamlik om die grondslag van 'n Christelike lewenswyse te lê. Die opvoedingsinhoud het uit godsdiensonderrig, lees, skryf en rekene bestaan. Sieketroosters in diens van die Oos-Indiese Kompanje het onderwys verskaf. Alhoewel hulle min geleerdheid en allerlei karaktergebreke gehad het, het hulle as Westeringe op 'n "Westerse manier" aan die behoeftes van die mense in die omgewing voorsien (Coetzee, 1975:1-6; Schoeman, S., 1995:96,106 en Van Niekerk, 1959:44; cf. ook Van Rooyen, 1978:5).

Nederlanders, Franse, Duitsers en verskeie ander blanke groepe het versmelt tot die Afrikanervolk, met 'n eie taal en 'n aantoonbare unieke etniese kultuur. Aangesien die eerste settelaars aan die Kaap Nederlanders was, is hul kinders in die Nederlandse taal onderrig. Sowel die koloniste as die owerheid se waarde-oordele was van meet af aan op Westerse norme geskoei. Die Westerse onderwysmodel het saam met die koms van die Europeërs, alhoewel nie tot in die fynste besonderhede uitgewerk nie, toepassing aan die suidpunt van Afrika gevind. Volgens Kruger (1993:130 en Van der Walt, 1994a:43; cf. ook Barnard, 1979:5 en Steyn *et al.*, 1986:69) was alle onderwysbesluite gegrond op gebruike wat in die moederland (Nederland) gehandhaaf is.

Tydens die Britse bewind (1795 - 1803) is weinig aandag aan onderwysaangeleenthede geskenk. Die onsekerheid rakende permanente Britse besit van die Kaap het daartoe gelei dat politieke vraagstukke groter prioriteit as die onderwys geniet het. Die Britse oorheersing van die Kaap was egter van korte duur. Coetzee (1975:31; cf ook Du Toit & Nell, 1982:29,32-33; Heyns, 1982:316 en Van Rooyen, 1978:7-9) verklaar dat kommissaris De Mist eers met die Hollandse bewindsoorname deur middel van die uitvaardiging van die Skoolorder van 1804 verskeie pogings aangewend het om die onderwysituasie aan die Kaap te verbeter. Nederlandse onderwysers is gewerf om die Nederlandse kultuur en opvoeding aan die Kaap te kom vestig.

Nuwe Wes-Europese rewolusionêre idees is na die Kaap gebring en die tradisioneel-Nederlandse onderwysstelsel is in al sy fasette radikaal verander. Die humanistiese tydsgees en die vryheid-gelykheid-en-broederskap gedagtes het ook na die Kaap oorgespoel. In die gedagteklimaat van die Franse Rewolusie kry 'n nuwe religieuse grondmotief, wat as 'n vermenging van natuur-genade en natuur-vryheid getipeer kan word, 'n vastrapplek in Suid-Afrika. In dié verband verklaar Niemann (1992:47) dat die Skoolorder van 1804 inderdaad getuig het van die rewolusionêre geestesrigtings van die tyd: die liberaal-humanisme, rasionalisme en nasionalisme is vooropgestel. Die onderwysdoelstellings het 'n radikale verskuiwing ondergaan. Aanvanklik was onderwys daarop gemik om die kind se geloofslewe te verryk deur hom/haar te leer lees en skryf. Kragtens die rewolusionêre idees vanuit Europa, sou kinders egter voortaan in staatsburgerskap opgelei word. Ten einde die nasionale kultuur tuis te bring, moes kinders deur middel van onderwys met 'n hartstogtelike vaderlandsliefde besiel word (Barnard, 1979:17-19 en Van der Walt, 1985:34-35; cf. ook Nel, 1962:25 en Schutte, 1984:12). Tegelykertyd is die verantwoordelikheid vir onderwys van die ouers en die kerk weggeneem en in die hande van die staat geplaas.

In 1806 het Brittanje weer eens die bewind aan die Kaap oorgeneem. Waar daar tydens die Nederlandse bewind reeds 'n beweging was om kerklike verantwoordelikheid met betrekking tot onderwysaangeleenthede in te perk, is 'n doelbewuste poging nou onder Britse leiding aangewend om alle kerkbeheer van die

onderwys na staatsbeheer te verskuif (cf. Weeber, 1989:8). Die Britse regering het rasgemengde skole ingestel en alle inwoners van die Kaap, ongeag ras, moes as Britse staatsburgers opgevoed word.

Die instroming van die groot Britse element in 1820 het die houvas van die Engelse regering op die Kaap aansienlik versterk. Onderwys het spoedig 'n politieke kleur gekry toe daadwerklike pogings aangewend is om die Hollandse inwoners van die kolonie te verengels. Die Kaaps-Hollandse koloniste was hewig gekant teen die verdringing van Hollands as kultuurtaal en die regering se plan om Hollands uiteindelik heeltemal te verdring. Steyn *et al.* (1986:73) verklaar dat die Groot Trek (1835 - 1838), waartydens duisende Hollandse Afrikaners uit die Kaap weggetrek het, 'n direkte uitvloeiing van hierdie verengelsingsbeleid was.

Opvoeding van kinders is egter nie tydens die Groot Trek verwaarloos nie en skoolmeesters het kinders onderrig. Die doel van opvoeding was ten eerste voorbereiding vir kerklidmaatskap en ten tweede die bybring van algemene kennis deur elementêre sekulêre vakke (cf. Schoeman, S., 1995:109; asook Barnard, 1979:25-26; Fleischman, 1977:100 en Heyns, 1982:281). Alhoewel Christelike onderwys voorgehou is, blyk die invloed van die Skolastiese grondmotief duidelik uit die skeiding tussen godsdiensoonderrig en sogenaamde sekulêre vakke. Westerse onderwysstrukture het nie net aan die Kaap 'n stewige basis verkry nie, maar het saam met die trekkers die binneland ingetrek.

Met die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika in 1910 het die destydse twee Britse kolonies en twee Boererepublieke ooreengekom om provinsiale bestuur te behou. Sekere pligte en magte, onder andere die voorsiening van primêre en sekondêre onderwys, is deur die sentrale regering na die onderskeie provinsies, met 'n administrateur as hoof, gedelegeer. Barnard (1979:129; cf. ook Steyn *et al.*, 1986:74 en Van Rooyen, 1978:34-35) toon aan dat hierdie bestuurstelsel 'n besliste en uitgesproke Westerse vergestaltung aangeneem het.

Brittanje het stadig maar seker sy houvas op die Unie van Suid-Afrika verloor. In 1948 het die Nasionale Party in Suid-Afrika aan bewind gekom. In dieselfde jaar word die Manifest vir Christelike Nasionale Onderwys, wat die basis vir alle onderwys in Suid-Afrika gelê het, gepubliseer. Die oordrewe klem op die "nasionale" het egter spoedig uitgeloop op 'n verabsoluttering van die (Afrikaner)nasië, met spesifieke verwysing na die waardes van die Afrikanerkultuur (cf. Leatt, *et. al.*, 1986:76 en ook Robertson, 1973:54-58).

'n Verabsoluttering van enige aangeleentheid uit die kosmiese samehang dui onteenseglik op 'n kunsmatige versplintering van die werklikheid. Alhoewel God as Oorsprong van alles beskou is, is die behoeftes van die Afrikanerkultuur as bestemming voorgehou. Hierdie verdeling van die werklikheid in die sakrale en die sekulêre dui op reste van die Skolastiek. Met republiekwording in 1961 was die onderwysstelsels in Suid-Afrika stewig op die Britse en Europese lees geskoei. Alhoewel Brittanje sy houvas op Suid-Afrika verloor het, het die koloniale moondhede daarin geslaag om Suid-Afrika, soos die res van Afrika, te verwesters.

'n Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing het gevolglik 'n deeglike vastrapplek aan die suidpunt van Afrika gevind. Saam met 'n Eurosentriese beskouing van die werklikheid het 'n Westerse opvoedingsfilosofie aanleiding gegee tot 'n Suid-Afrikaanse onderwyspraktyk wat nie net gekenmerk is deur Westerse waardes en norme nie, maar wat alle inheemse gebruike, waardes en norme as minderwaardig beskou het. Cronje (1963:72 en cf. ook Meyer, s.a.:17) verklaar dat die gestalte van die Westerse leefwyse by die Afrikaner deurgaans daarvan getuig dat die blanke bevolking bewustelik oor 'n periode van 300 jaar die Westerse kultuur, godsdiens en Christelike beskawing stewig aan die suidpunt van Afrika gevestig het. Die lewens- en wêreldbeskouing, maatskaplike lewe, staatkundige denke, wetenskap en kuns, ekonomie en ook opvoeding van die Afrikaner in Suid-Afrika, vertoon inderdaad dieselfde kenmerke as dié van Wes-Europa.

### 3.3.2 Eietydse humanistiese lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika

Daar is reeds aangetoon dat die totale ontwikkeling en ontplooiing van die Westerse kultuur deur religieuse dryfkragte ten grondslag gelê word. Via die mens se lewens- en wêreldbeskouing beïnvloed 'n religieuse grondmotief die mens se beeld met betrekking tot God (god), die werklikheid, en ook die opvoedingswerklikheid (Stone, 1974:152).

As die leidende kultuurmag in die Westerse samelewing vind die wortelgesplete aard van die humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid in 'n verskeidenheid denkstrominge gestalte. Venter (1973:132) wys daarop dat die humanisme verskillende vorme aanneem. Ook op Suid-Afrikaanse bodem kan 'n verskeidenheid humanistiese lewens- en wêreldbeskouings en meegaande humanistiese opvoedingsfilosofieë geïdentifiseer word. Verskeie opvattinge aangaande die mens, die tydelike werklikheid en die opvoedingswerklikheid word onder leiding van die humanistiese wetenskapsideaal, die persoonlikheidsideaal, asook onder leiding van 'n opsigtelike vermenging van hierdie twee kragte, aangehang. Volgens Van der Walt, J.L. (1983:42) gee hierdie verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings, wat almal voorwetenskaplik van aard is, rigting aan 'n verskeidenheid opvoedingsfilosofieë wat elkeen 'n wetenskaplike en teoretiese siening oor onder andere die volgende huldig: die wese en doel van die opvoeding, die beeld van die opvoedeling, 'n visie op die opvoeder, vryheid en gesag in die opvoeding en dissipline en tug.

Op samevattende wyse kan aangevoer word dat alle manifestasies van die humanistiese religieuse grondmotief in die laaste instansie deur die apostatiese dūnamis gedryf word. Hierdie Godafvallige dūnamis onderlê derhalwe die voorteoretiese voorwaarde vir die beoefening van 'n opvoedingsfilosofie. In die geval van humanistiese opvoedingsfilosofieë lê die humanistiese religieuse grondmotief ook die denkuitgang van die opvoedingsfilosoof ten grondslag. Daar is reeds aangetoon dat die samebindende aard van 'n religieuse grondmotief oor kultuurgrense heen kan strek

(infra:p.29). Hieruit spruit dat die humanistiese religieuse grondmotief as gemeenskaplike religieuse kern die apostatiese rigting waarop verskillende kultuurgroepe aan die suidpunt van Afrika die opvoedingswerklikheid beheers, bepaal. Hierdie samebindende krag wat ten diepste van die religieuse grondmotief uitgaan, word egter as gevolg van die wortelgesplete aard van hierdie motief lamgelê. Alhoewel in die laaste instansie apostaties van aard, sal die denkuitgange van die humanistiese opvoedingsfilosoof uit die hart deur òf die natuurpool, òf die vryheidspool, òf deur 'n vermenging van dié twee pole gerig en gestuur word. Die wetsidee, as teoretiese voorwaarde vir wetenskapsbeoefening, sal telkens bepaal word deur die dualisme waaraan die humanistiese religieuse grondmotief geken word. Aangesien die humanis die mens as vertrekpunt neem, is dit duidelik dat die archimedespunt van sodanige opvoedingsfilosoof "binne" die tydelike werklikheid sal lê.

Volgens Botha (1987:147) is denkers wat hul wetsidee aan iets binne die werklikheid ontleen, nie van spanning in hul uiteindelijke denkresultaat gevrywaar nie. Antwoorde op vrae rondom die opvoedingswerklikheid sal vir die humanistiese opvoedingsfilosoof altyd aan immanente beperkinge mank gaan. In dié verband merk Schoeman (1988:92-93) op dat, aangesien alle menslike handelinge nooit aan hulle beperkinge kan ontkom nie, die kosmiese nooit getransendeer kan word nie. Vanuit die humanistiese standpunte kan daar dus nooit tot 'n werklikheidsgetroue beeld van die opvoedingswerklikheid gekom word nie - die oorsprong en die bestemming van opvoeding word telkens vanuit die immanente geneem.

### **3.4 LEWENS- EN WÊRELDLESKOUINGS EN OPVOEDINGS- FILOSOFIEË ONDER PRIMAAT VAN DIE WETENSKAPSIDEAAL**

Onder primaat van die wetenskapsideaal neem humanistiese opvoedingsfilosowe dus altyd die vertrekpunt vir hul wetenskaplike verrekening van die opvoedingswerklikheid in die immanente. Deur die proklamering van die menslike rede as outonoom en soewerein, is opvoeding afgestem op die begeleiding van die opvoedeling om langs rasionele weg alle lewensprobleme selfstandig op te los. Die gemeenskaplike kenmerk

van alle opvoedingsfilosofieë wat hul oorsprong te danke het aan die natuurpool van die humanistiese religieuse grondmotief, is hul Godafvallige aard. Elke sodanige opvoedingsfilosofie huldig dus 'n apostatiese oorsprongs- en bestemmingsidee aangaande die opvoedingswerklikheid. 'n Verdere ooreenkoms tussen hierdie opvoedingsfilosofieë blyk hulle rasionalistiese en deterministiese grondslag te wees. Schoeman (1988:22) verklaar dat die bestaan van verskillende humanistiese lewens- en wêreldbeskouings en die daarmee gepaardgaande opvoedingsfilosofieë egter 'n verskeidenheid vergestaltings van die humanistiese religieuse grondmotief, spesifiek dan onder leiding van die natuurpool, impliseer.

### 3.4.1 Idealisme en opvoeding

Volgens Hoernlé (1924:15) beteken die Griekse woord *idein* onder andere sien en voorstel. Die selfstandige naamwoord *idee* beteken dan verder ideaal, begrip, model en denkbeeld. Die idealis verdeel die mens in 'n liggaamlike en 'n geestelike kant. Coetzee (1973:29; cf. ook Janse van Rensburg, 1992:84-85) verklaar dat die idealisme op die verabsoluttering van die ideële, die nie-materiële dui. Hiervolgens word dus besondere nadruk op die geestelike (redelike) vermoëns van die mens gelê. Vir die idealis lê die oorsprong van alle dinge inderdaad in die ideële.

Schoeman (1985:94; cf. ook Gordon & White, 1979:51-51) is van oordeel dat die idealistiese opvoedingsdoel hoofsaaklik in die intellektuele ontwikkeling van die opvoedeling lê. Alle potensialiteite wat binne die opvoedeling opgesluit lê, moet deur opvoeding tot ontplooiing gebring word. Hier ter sprake is die selfverwesenliking van die individu. Die hoogste doel van die opvoeding is egter staatsburgerskap. Die opvoeding is hiervolgens wesenlik 'n sosiale proses; dit moet ter wille van sowel die individu as die staat sosiaal en nasionaal wees (cf. Du Plooy, Griessel & Oberholzer, 1983:360; Gunter, 1961:118-119,133 en ook Steyn, Bisschoff, Behr & Vos, 1992:100).

Die idealis is van oordeel dat die opvoedeling aanvanklik natuurmens is wat deur opvoeding tot kultuurmens moet ontplooi. Met die klem op die persoonlikheid van die mens, word die opvoedeling as 'n bepaalde, eindige persoon beskou. Indien hy/sy

behoorlik opgevoed word, sal die opvoedeling groei en ontwikkel tot die beeld van 'n oneindige persoon wie se wese in die vryheid lê en terselfdertyd 'n bestemming in die onsterflikheid sal vind. Die idealistiese opvoeder is die onmisbare "opwekker" van die moontlikhede in die opvoedeling (Gunter, 1961:145; cf. ook Du Plooy & Killian, 1988:155 en Griessel *et al.*, 1986:196). Die opvoeder, as iemand wie se aangebore moontlikhede reeds in 'n hoë mate geaktualiseer is, fungeer as die eksterne prikkel om opvoedlinge te help om hul aangebore intellektuele en sedelike potensialiteite te verwesenlik.

Die spanning tussen die wetenskapsideaal en vryheidsideaal kom duidelik na vore wanneer daar verklaar word dat, alhoewel idealiste vry is om na eie keuse en beslissing teen magte buite hulself te kan opstaan, die rede tegelykertyd as die hoogste gesag vryheid inderdaad inperk. Die mens word, in soverre hy/sy as 'n geaktualiseerde redelike wese in ooreenstemming met sy/haar rede lewe, as selfgenoegsaam en vry gewaan. Die idealis beskou die menslike rede as één met die kosmiese rede wat die absolute, hoogste en finale werklikheid is van alles wat bestaan. Die redelike natuur van die opvoedeling word gevolglik as die norm geneem en deur dissipline van buite af moet die opvoedeling tot vryheid (selfdissipline) opgevoed word (Gunter, 1961:119e.v.; cf. ook Coetzee, 1973:34). Eksterne gesagsdissipline is derhalwe daarop gerig om die opvoedlinge gaandeweg te leer om hul vryheid reg te gebruik en om hulself te beheer.

Die idealis se beskouing in verband met dissipline behels dus dat die opvoedeling nie vanself tot verantwoordelikheid en selfdissipline sal vorder nie. Volgens die idealistiese opvoeding is die opvoeder altyd reg en lê die fout altyd aan die kant van die opvoedeling. In die praktyk sal dit dan beteken dat daar van die opvoedeling 'n slaafse gehoorsaamheid geëis sal word en die dissipline van die opvoeder sal lei tot die miskenning van die vryheid van die opvoedeling (cf. Gunter, 1961:142-145). Die deterministiese gang van die idealis blyk duidelik wanneer die gesag van die opvoeder ten koste van die vryheid van die opvoedeling verhef word. Onder leiding van die redelik-sedelike gedrag van die opvoeder en gepaardgaande uiterlike dissipline, word

opvoedeling van hul eie redelik-sedelike aard bewus en kom sodoende geleidelik tot selfdisipline.

### 3.4.2 Kommunisme en opvoeding

Die woord kommunisme is afkomstig van die Latynse *communis*, waarvan ook *communio* (gemeenskaplik) en *communitas* (gemeenskaplik maak) afleidinge is. Die klem val op dit wat as gemeenskaplike besit beskou word (cf. Basson, 1981:1; Heyns, 1974:59 en Kotzé, 1972:4).

Kommunisme is 'n soort sosialisme waarvolgens die sosiale ten koste van die individu oorskakel word. Volgens hierdie deterministiese lewens- en wêreldbeskouing word alles, ook die mens se siel, as materie opgevat. Op idealistiese wyse word die sondigheid van die mens bloot toegeskryf aan die mededingende en korrupte kapitalistiese stelsel wat die onvryheid van die werker beklemtoon (Diederichs, 1938:30,79; cf. ook Esterhuyse, 1971:26; Kotzé, 1972:109; 1977:1 en Roos, 1979:74e.v.). Die omverwerping van dié stelsel sal nie alleen die plek van godsdiens en die winsmotief negeer nie, maar sal uiteindelik beteken dat alles wat sleg is, meteens sal verdwyn.

Met die klem op die sosiale kom opvoeding vir die kommunis op 'n vorm van aanpassing by die sosiale ontwikkeling neer. Die staat, as verteenwoordiger van die gemeenskap, skryf aan die opvoeding ideale soos onder andere kollektiwisme en internasionalisme voor. Die tuisbring van hierdie ideale by die opvoedeling gaan gepaard met indoktrinasie. Die ontkenning van die individualiteit van die mens lei volgens die kommunistiese opvoedkundige tot die verwesenliking van die opvoedingsdoel rakende sosiale welaangepastheid (cf. Basson, 1981:25,44 en Van Wyk, 1985:70,73,82). Hieruit spruit die siening dat die opvoedeling 'n sosiale wese is wat sy/haar bestemming in sosiale nuttigheid vind. As "staatskind" word die opvoedeling uitgelewer aan opvoeding as politieke instrument. Vir die kommunis is die opvoedeling niks meer as die resultaat van 'n biologiese proses wat slegs die status van 'n objek besit nie. Die opvoeder se taak is om die opvoedeling voortdurend te

stimuleer met kommunistiese idees in belang van die staat (cf. Basson, 1981:71,76; Steyn *et al.*, 1992:105 en Van Wyk, 1985:70).

Kenmerkend van kommunistiese opvoeding is 'n dwangkarakter. Opvoeding word geken aan 'n starre en eenvormige stempel wat deur staatsgesag daarop afgedruk word. Die dissiplinêre klimaat waarin opvoedlinge hul opvoeding ontvang, getuig van 'n fanatiese stryd om so spoedig moontlik 'n vaste greep op die kinderlewe te kry. Hierdie kommunistiese siening van vryheid en gesag in die opvoeding sal nooit daartoe kan lei dat die opvoedeling vryheid met verantwoordelikheid kan besit nie. Die deterministiese aard van die kommunistiese leerstelling blyk duidelik uit die afwysing van individuele vryheid. Die opvoeder se dissipline is uiters streng en opvoedlinge moet die reëls ken en dit respekteer. Dissipline is van so 'n aard dat die opvoedeling maklik gekondisioneer kan word ten einde binne die voortreflik georganiseerde partystruktuur tuis te voel. Opvoedingsdoelstellings is derhalwe polities, materialisties, ateïsties, sosialisties en tegnologies ingeklee en gerig op die utopiese kommunistiese gemeenskap (Basson, 1981:47; Griessel *et al.*, 1986:202 en Steyn *et al.*, 1992:105). Opvoeding tot diens aan die gemeenskap is opvoeding tot diens van die staat. Alle kritiek teen die staat word genadeloos in die kiem gesmoor.

### **3.4.3 Marxisme en opvoeding**

Roos (1979:41) verklaar dat Karl Marx (die vader van Marxisme) van die standpunt uitgegaan het dat alles wat bestaan, herlei kan word na materie. Die bestaan van God is deur Marx verwerp en hy wou alles in die lewe verklaar volgens die werking van sekere natuurwette waaraan die mens dan ondergeskik is. Marxisme stel in die plek van God die ewige materie as die hoogste werklikheid. Die mens word volgens die Marxisme gereduseer tot natuur/materie (cf. Du Preez, 1988:36; Scholtz, 1962:205 en Van der Walt & Postma, 1987:167-168).

Roos (1979:40) is verder van oordeel dat die Marxiste die samelewing op 'n kinderlik-naïewe wyse voorstel as 'n idilliese droomstaat waar elke mens vry sal wees. In hierdie utopie sal die mens die grootste geluk kan belewe, aangesien alle spanning en wrywing

daaruit verwyder sal wees. Marxiste ag dit ook hul taak om die bedwelmdede invloed van godsdiens te beveg. Uit bogenoemde aangaande die Marxisme blyk dus die gedurige fluktuasie tussen die twee pole van die humanistiese grondmotief.

'n Belangrike aspek van die Marxisme is inderdaad die dialektiese materialisme wat afstuur op 'n rewolusie met die oog op 'n klaslose gemeenskap. Die Marxis sien die mens as komponent van die samelewing en is sterk sosialisties ingestel. In Suid-Afrika het Marxisme onder andere ook aanleiding gegee tot die formulering van 'n alternatief vir Suid-Afrikaanse Christelike en nasionale onderwys, naamlik "People's Education" (Cilliers, 1981:83 en Morrow, 1989:138; cf. ook Leatt *et al.*, 1986:195; Nürnberger, 1979:43 en Roos, 1979:43e.v.). As Marxisties-sosialistiese opvoedingsfilosofie word "People's Education" gekenmerk aan die eis tot volslae gemeenskapsbetrokkenheid by die opvoeding en onderwys.

Henning (1988:13) toon aan dat die fisiese natuur van die mens (opvoedeling) vir die Marxis die dominante faktor in alle opvoedingshandelinge is. Die opvoeding is ingestel op die "vorming" van positiewe sosiale arbeidsbetrokkinge van die mens as sosiale wese. Volgens die Marxisme, net soos in die geval van kommunisme, word die opvoedeling beskou as die produk van die gemeenskap. Die opvoedeling word sentraal geplaas, aangesien die hele politieke bevrydingstryd om hom moet wentel. Opvoeding en onderwys word dus tot voordeel van die politiek misbruik. Volgens Van der Walt en Postma (1987:162-163; cf. ook Henning, 1997:15) is hier weinig belangstelling in die verwerkliking van die opvoedeling se volle potensiaal. Hierdie siening word ook deur die voorstanders van "People's Education" in Suid-Afrika gehuldig. Die opvoeder se taak is om die opvoedeling voortdurend met Marxistiese idees te stimuleer. Daar moet in voortdurende belang van die staat opgetree word en die onderwys en opvoeding is 'n instrument in die hande van die staat. Marxistiese opvoeders, asook opvoeders van "People's Education", moet betrokke wees by die bevrydingstryd en by bewuswordingsprogramme (Steyn *et al.*, 1992:105).

Die Marxistiese opvoeding met sy duidelike deterministiese karakter ontken die vryheid van die opvoedeling, alhoewel die vryheid van die mens slegs as moontlikheid in die sogenaamde utopia erken word. Die opvoeder moet die opvoedeling deur middel van dwang streng beheer. Die bestemming van Marxistiese opvoeding word derhalwe gekwalifiseer deur diensbaarheid aan die staat.

#### **3.4.4 Meganies-fisiese naturalisme en opvoeding**

Griessel *et al.* (1986:192) merk op dat naturalisme, afkomstig van die woord *natura*, heendui op natuurlike krag, geboorte en natuur. Alhoewel twee denkstrominge binne die naturalisme onderskei kan word, naamlik die biologiese (of Romantiese) en die meganies-fisiese (of fisies-natuurwetenskaplike) naturalisme, is dit slegs laasgenoemde wat veral onder leiding van die wetenskapsideaal van die humanistiese grondmotief opereer. Die meganies-fisiese naturalisme neem sy uitgangspunt in die fisiese natuur en bou voort op die materialisme wat alles, ook die menslike gees, in terme van die natuur en natuurwette wil verklaar (Kok, 1996:134; cf. ook Oberholzer, 1954:233 en Perry, 1925:38,63-63). Die oordrewe klem op materialisme hang saam met die opvatting dat alles deur 'n evolusieproses uit die materie ontwikkel.

Liggaamlike aspekte van menswees word ten koste van die mens se geestelike bestaan oorbeklemtoon. Alle normatiewe bestaanswyses van die mens word in terme van die natuur verklaar. Hierdie reduksionistiese mensbeskouing staan direk in lyn met die naturalistiese slagspreuk van "terug na die natuur" (cf. Kruger, 1993:47; Van der Walt, J.L., 1983:44 en Van Wyk, 1985:24). Soos Roos (1979:21-22) inderdaad aandui, sal die naturalis ook God en die waarde van die geloof in die natuurlike wêreld soek. Die nadruk word dus van die bonatuurlike tot geestelike waardes, wat kontinu met die natuurlike wêreld is, verskuif. God word as een aspek van die natuurlike wêreld beskou deurdat Hy in die menslike hart, in die geskiedenis en in die natuur gevind kan word. Daar is dus by die naturalis geen sprake van 'n persoonlike God aan wie die mens verantwoording moet doen nie. Die bestaan van enigiets hoër as die natuur word gevolglik ontken. Uit die lewens- en wêreldbeskouing van die naturalis

blyk dit duidelik dat die natuur nie net as oorsprong nie, maar ook as bestemming van die mens geneem word.

Die oorsprongs- en bestemmingsgedagte van die meganies-fisiese naturalis hou direk verband met die siening dat opvoeding bloot neerkom op die opvoedeling se aanpassing by en oriëntering aan sy/haar natuurlike omgewing. Opvoeding word hoofsaaklik deur eksterne faktore soos die omgewing van objektiewe toestande en biologiese noodsaaklikhede bepaal. Die wese van opvoeding is die kondisionering of vorming van die opvoedeling van buite-af (Coetzee, 1973:45; cf. ook Butler, 1968:91-92; Schoeman, 1985:94 en Van Wyk, 1985:26e.v.). Die meganies-fisiese naturalisme is van oordeel dat die opvoedeling met behulp van gesag streng beheer moet word. Vanweë dié deterministiese uitgangspunt word gesag oorbeklemtoon en word weinig ruimte vir die verwerwing van vryheid aan die opvoedeling gelaat.

### **3.5 LEWENS- EN WÊRELDBESKOUINGS EN OPVOEDINGS- FILOSOFIEë ONDER PRIMAAT VAN DIE PERSOONLIKHEIDS- IDEAAL**

Teenoor die deterministiese mensbeskouing van die wetenskapsideaal tree die "gevoelsmens" met 'n individuele en subjektiewe ervaring na vore. Die vryheid van die mens word verabsoluteer en die lewens- en wêreldbeskouing wat uit die vryheidsideaal vloei, is indeterministies van aard. 'n Indeterministiese lewens- en wêreldbeskouing gee ook tot 'n ooreenstemmende indeterministiese opvoedingsfilosofie, waarin die vryheid van die opvoedeling voorop gestel word, aanleiding. Hierdie indeterministiese beskouing verteenwoordig die poging van die soekende mens wat steeds die vaste grond vir die lewe in homself/haarself vind (cf. Nel, 1986:46). Alhoewel onder leiding van die vryheidsideaal, word die wetenskapsideaal nooit ten volle opgehef nie. Die innerlike spanning wat binne die humanistiese religieuse grondmotief hoogty vier, bly immers altyd van krag.

### 3.5.1 Biologiese naturalisme en opvoeding

Alhoewel die biologiese naturalisme oordrewe klem op die vryheid van die mens lê, kan die spanning tussen die vryheidspool en die natuurpool van die humanistiese religieuse grondmotief nie ontkom word nie. Die determinisme van die wetenskapsideaal hang saam met die biologies-naturalistiese oortuiging dat alles, ook die mens, produkte van die natuur is. Onder leiding van die indeterministiese vryheidsideaal weer, is die doel van opvoeding om die opvoedeling se instink op so 'n wyse te ontwikkel dat hy/sy vry en gelukkig kan wees (cf. Kruger, 1993:47). Daar mag geen vorming of leiding wees nie, slegs groei en ontwikkeling. Die skepping van 'n natuurlike mens, 'n natuurlike maatskappy, 'n natuurlike staat, 'n natuurlike ekonomie en 'n natuurlike godsdiens word as opvoedingsdoelstellings voorgelê. Aangesien die opvoedeling vir die "lewe" opgevoed word, word sogenaamde staatsburgerlike en beroepkundige doelstellings afgewys. Die vrye ontwikkeling van die individualiteit van die opvoedeling word derhalwe voor oë gehou (cf. Fourie, 1973:244 en Gunter, 1961:61,63-64).

Die oorspanning van die vryheidsideaal blyk duidelik uit die siening dat die geluk, aanpassing en bruikbaarheid van die opvoedeling sentraal in die opvoedingsproses moet staan. Driete en drange moet onbelemmerd uitgeleef word, aangesien die onderdrukking daarvan tot frustrasie en wanaanpassings lei. Die opgevoede kind is die aangepaste kind sonder frustrasies en inhibisies. Die kind begin die lewe aanvanklik as 'n rein en onbevleete natuurlike wese en wat as ongewens na vore tree, is deur die omgewing aan hom/haar oorgedra. Hudson (1903:190; cf. ook Perkinson, 1980:140-141) dui aan dat die opvoedeling ooreenkomstig die biologiese naturaliste eers op twaalfjarige ouderdom vir intellektuele opvoeding gereed is. Gesag mag hoegenaamd nie op die opvoedeling uitgeoefen word nie en moet tot die minimum beperk word. Die belangstelling, behoeftes en vermoëns van opvoedeling moet geïdentifiseer word sodat hulle gehelp kan word ten einde hul potensiaal optimaal te bereik. In ooreenstemming met Griessel *et al.* (1986:193) werk opvoedingsgesag, kragtens hierdie opvoedingsfilosofie, inhiberend op opvoedeling in: selfdisipline hang saam

met die leer dat die gevolge van 'n gedragspatroon wat strydig met die natuur is, onaangenaam kan wees.

Die biologiese naturalis bly egter vasgevang binne die web van 'n innerlike spanning eie aan die humanistiese religieuse grondmotief. Aan die een kant is dit die taak van die opvoeder om leersituasies te manipuleer ten einde 'n natuurlike milieu daar te stel sodat die opvoedeling op natuurlike wyse kan ontwikkel en deur eie ervarings kan leer. Aan die ander kant, mag die opvoeder egter geensins aan die opvoedeling voorskryf nie, aangesien eersgenoemde bloot as gids of begeleier moet optree. Hierdie spanning tussen die determinisme en indeterminisme word verder gevoer wanneer die opvoeder die opdrag kry om nie met die natuurlike ontwikkelingsgang van die opvoeding in te meng nie, alhoewel die noodsaaklikheid van 'n beheersde omgewing tegelykertyd erken word. Die opvoeder moet die opvoedeling se bedrywighede onopsigtelik deur middel van suggesties organiseer. Aangesien die bestaan van absolute waardes en norme geheel en al afgewys word, hou die opvoeder geen vaste waardes aan die opvoedeling voor nie (cf. Griessel *et al.*, 1986:194; Strauss *et al.*, 1978:31 en Steyn *et al.*, 1992:99). Die opvoedeling moet dus self tot die ontdekking kom van wat vir bepaalde omstandighede goed of sleg is.

Volgens Coetzee (1970:246; cf. ook Van Zyl, 1975:68-69) is hier sprake van "dissipline deur natuurlike straf". Die natuurlike en onaangename gevolge van die opvoedeling se handeling sal as straf dien en terselfdertyd die opvoedeling dissiplineer tot die beoefening van selfdissipline. Die kind moet vry wees tot selfuiting en tot leer uit eie ervaring (Strauss *et al.*, 1978:34; cf. ook Boyd, 1966:41; Du Toit, 1953:263; Hudson, 1903:192 en Wright, 1929:49). Binne die biologies-naturalistiese raamwerk word die natuurlike goedheid van die opvoedeling vooropgestel. Hierdie natuurlike goedheid moet ongeskonde bly en toegelaat word om onbelemmerd te ontplooi. Enige vorm van gesag word derhalwe as onnatuurlik en beperkend beskou en ten strengste afgekeur. Volgens die biologiese naturalisme is die mens 'n "natuurlike" wese wat uit die natuur voortgekom het en weer na die natuur terugkeer. Dit is duidelik dat die

biotiese gevolglik deur die biologies-naturalistiese denkstroming as oorsprong en bestemming van alle opvoeding geneem word.

### 3.5.2 Eksistensialisme en opvoeding

Roos (1979:59) voer aan dat eksistensie letterlik beteken *om te bestaan*. 'n Eksistensialis gaan van die standpunt uit dat die *hier* en *nou* van belang is. Geen toekomsverwagting en enige hoop op verandering word gekoester nie. Aangesien alle tegnologiese en wetenskaplike ontwikkeling vir die eksistensialis 'n bedreiging inhou, word die menslike eksistensie verabsoluteer en soek die mens vastigheid in homself (cf. Kok, 1996:153-154 en Roos, 1979:59e.v.). Die irrasionele aard van die eksistensiële denke blyk uit die aanklag teen die opperheerskappy van die menslike rede wat die mens ankerloos laat.

Die begeleiding van die opvoedeling tot volwassenheid word as opvoedingsdoel voorgelê. Opvoeding word afgestem op die daarstelling van persoonlike verantwoordelikheid met betrekking tot die mensgemaakte wêreld waarin die mens eksisteer (Kotzé, 1978:57; cf. ook Van der Merwe, 1964:158). Die eksistensialis sien die opvoedeling as 'n vrye persoonlikheid wat deur eie keuse, beslissing en inspanning tot 'n besef, aanvaarding en vervulling van sy/haar verantwoordelikheid kom. Deur die neem van beslissings en van vryheidskeuses in die hier en nou, word die proses van eksistensiële self-transending deur die opvoedeling self voltrek. As outonome mens is die mens aan die self verantwoording verskuldig. Die persoonlikheid, die subjektiewe, die onherhaalbare en die volstrek individuele word duidelik deur die eksistensiële denkstroming vooropgestel. Cornelius (1978:76-79; cf. ook Gunter, 1961:264,269) verklaar dat subjektiwiteit voorrang bo objektiwiteit, subjektiewe belewing bo intellektuele vorming, die partikuliere (individuele) bo die universele, innerlikheid bo uiterlikheid en die opvoedeling as subjek bo die opvoedingsstelsel, geniet.

Die rol van die opvoeder is dié van gids en raadgever wat die opvoedeling moet "wakker" maak vir die eie eksistensiële vryheid en sin vir verantwoordelikheid. Alle

eksistensialiste benadruk die persoonlike, die emosionele en die dramatiese aspek van menslike ervaring ten koste van die rasonale, abstrakte en objektiewe. Onder leiding van die persoonlikheidsideaal mag die opvoeder geensins heerskappy oor die opvoedeling voer nie en mag die opvoedeling nie deur 'n opvoeder met voorskriftelikheid "verslaaf" word nie (cf. Akinpelu, 1995:160 en Cornelius, 1978:72,75). Die uitoefening van keuses met betrekking tot die opvoedeling se lewe berus nie by die opvoeder nie, maar is die verantwoordelikheid van die opvoedeling self.

As gevolg van die oordrewe klem op die outonome persoonlikheid, val die siening dat die mens radikaal vry is, inderdaad binne die denkraamwerk van die humanisme (cf. Cornelius, 1978:83 en ook Kneller, 1958:86). Die eksistensialisme gaan egter van die standpunt uit dat die mens se vryheid as gevolg van voortdurende vrees vir eksterne alternatiewe waaruit gekies moet word, onderdruk word. In die eksistensialis se beklemtoning van vrye selfverwesenliking word die vryheid van die opvoedeling verabsoluteer. Vryheid kom selfs bo sedelikheid te staan. Aangesien die mens en ook die opvoedeling vry is, bestaan daar geen absolute waarheid en objektiewe idees, norme en doelstellings wat die vryheid van die mens kan inperk nie (Kotzé, 1978:58-59; cf. ook Fourie, 1973:253 en Morris, 1966:52). Die mens is derhalwe nie onderworpe aan enige vorm van gesag nie, en met die klem op die onbeperkte vryheid van die mens, word enige vorm van straf ten sterkste afgewys. Straf het vir die eksistensialis 'n negatiewe betekenis. Deur die toediening van straf eien die opvoeder afdwingbare gesag, wat aan 'n absoluut-geldende norm ontleen is, aan die self toe. Deur straf sou die opvoedeling dan geobjektiveer word en sodoende van sy/haar vryheid beroof word (cf. Kotzé, 1978:85 en ook Cornelius, 1978:85).

### **3.5.3 Neo-Marxisme en opvoeding**

Volgens Griessel *et al.* (1986:203) het die neo-Marxisme veral sy ontstaan te danke aan die feit dat denkers en filosowe in opstand gekom het teen die deterministiese denkwysse van die geformaliseerde Marxisme. Die neo-Marxisme poog om sekere kenmerke van die naturalisme, eksistensialisme, idealisme, pragmatisme en

kommunisme te verenig ten einde 'n nuwe lewens- en wêreldbeskouing, wat radikaal krities teen die Westerse industriële gemeenskap is, daar te stel.

Henning (1988:23,25) verklaar dat die neo-Marxisme die aanspraak van elke individu op private, persoonlike geluk en behoeftebevrediging op só 'n wyse verabsoluteer dat onbeperkte vryheid en die geleentheid tot selfverwesenliking en gelyke seggenskap in alles geïmpliseer word. Trouens, die neo-Marxisme sien die rede van die mens as 'n instrument wat die heersersklas gebruik om die mensdom te verslaaf (cf. Du Plessis, 1982:1; Gericke, 1987:62 en Roos, 1979:53). Die oorspanning van die vryheidspool impliseer 'n outonome selfgenoegsame mens wat tot alles in staat is.

Onder leiding van die humanistiese, indeterministiese persoonlikheidsideaal word opvoeding afgestem op individuele geluk. In neo-Marxistiese terme moet opvoeding meehelp aan die emansipasie van die mens binne 'n sosialistiese bestel. Hierdie doel kan egter slegs bereik word deur die politisering van opvoeding en onderwys (cf. Henning, 1982:132,136 en Steyn *et al.*, 1992:107). Die opvoedeling moet opgevoed word om die bestaande samelewing voortdurend krities te bevraagteken. Volgens Henning (1988:43,60) word die neo-Marxistiese opvoeder ook nie as 'n leierfiguur geag nie, maar eerder as 'n persoon van wie se kennis en verduidelikings die opvoedeling gebruik kan maak. Opvoeding dien voorts ook as 'n middel om by die opvoedeling die bewussyn te wek dat die mens deur die maatskaplike instellings en hulle verteenwoordigers onderdruk word. Hiermee saam word 'n instelling ten gunste van 'n sosiale alternatief in die bewussyn gewek, 'n utopiese heilstaat wat slegs deur middel van 'n rewolusie tot stand gebring kan word (cf. Schoeman, 1985:97 en Van der Walt, 1980:1237-1238). Die maatstaf vir opvoeding is die moontlikheid van 'n beter en hoër vorm van menswees: die vrywees van onvryheid. Onvryheid sal gevolglik dien as struikelblok op die weg na outonome selfbepaling.

Onvryheid word met die geïndustrialiseerde samelewing, wat die mens bederf en kondisioneer om in terme van produksie, verbruik en prestasie te dink, in verband gebring. 'n Verdere belangrike neo-Marxistiese opvoedingsdoelstelling is om die kind

op te voed ten einde teen alle vorme van gesag te rebelleer. Deur te rebelleer moet alle tekortkominge wat die kind se vorming aan bande lê, uit die weg geruim word. Hieruit spruit die gedagte dat enige gesag, leiding, straf of aanmoediging tot prestasie deur die opvoeder ten sterkste afgekeur moet word. Algehele vryheid word vir die opvoeding bepleit en daar is selfs doelbewuste pogings om die opvoeding te leer om alle vorme van gesag en voorskriftelikheid te verwerp. Die opvoeding word beskou as 'n menslike wese wat vanaf geboorte vry moet ontwikkel. 'n Gunstige opvoedingsklimaat sal derhalwe geken word aan onbeperkte vryheid tot die optimale verwesenliking van aanlegte. Die neo-Marxis identifiseer egter die noodsaaklikheid van opvoeding in terme van 'n bestaande samelewing wat slegs op eie belang en nie op die belang van die enkeling ingestel is nie (Steyn *et al.*, 1992:107; cf. ook Van der Walt, 1980:1239-1240). Hierdie toedrag van sake kan slegs deur opvoeding reggestel word - vandaar die groot vertroue van die neo-Marxis in neo-Marxistiese opvoeding.

In aansluiting by bogenoemde bespreking oor vryheid kan daar aangevoer word dat slegs deur die afwysing van enige vorm van dissipline, kan die opvoeding die geleentheid gegun word om waarlik vry te wees om sy/haar eie luste en drifte te bevredig (cf. Griessel *et al.*, 1986:204 en ook Van der Walt, 1980:1240-1244). Opvoeding behoort hiervolgens geen dissiplinerende konnotasie te hê nie. Uiterste verdraagsaamheid word gebruik om die opvoeding persoonlike outonomie te laat ontwikkel. Met die siening dat mondigheid slegs bereik kan word wanneer die mens van kleins af die grootste mate van vryheid geniet, kan geen vreemde bestemming van buite af opgelê word nie. Die neo-Marxistiese opvoeding kom derhalwe neer op 'n oplossing van die wetsy in die feitlike sy van die werklikheid.

### **3.6 LEWENS- EN WÊRELDBESKOUINGS EN OPVOEDINGS- FILOSOFIEë ONDER PRIMAAT VAN 'N SKYNBARE VERMENG- ING VAN DIE VRYHEIDSIDEAAL EN 'N WETENSKAPSIDEAAL**

As gevolg van die dualistiese aard van die humanistiese religieuse grondmotief blyk dit duidelik dat sommige opvoedingsfilosofieë deur die natuurpool en ander deur die vryheidspool gedryf word. Die pool wat die primaat voer kan dikwels duidelik

geïdentifiseer word, alhoewel die spanning tussen die twee pole nooit ontkom kan word nie. In teenstelling met voorafgaande humanistiese opvoedingsfilosofieë, bestaan daar egter ook volgens Nel (1986:50) daardie humanistiese denkrigtings wat deur 'n opsigtelike "balans" tussen die wetenskapsideaal en die vryheidsideaal gedryf word.

### 3.6.1 Sosialisme en opvoeding

By die sosialisme staan die gemeenskap sentraal en nie die individu nie. Volgens Coetzee (1973:49; cf. ook Cilliers, 1981:80) is sosialisme die begrip wat dui op die stadium voor die ideaal van kommunisme nog ten volle verwerklik is. In die sosialistiese staat sal die werkers die bewind oorneem en alle privaateiendom nasionaliseer. Hiervolgens sal die staat alles besit en kontrole uitoefen oor alle produksie, goedere en dienste. Die sosialis verabsoluteer derhalwe die sosiale aspek van die werklikheid en beskou die mens as 'n sosiale wese. Hiervolgens is die individu tydelik, terwyl die gemeenskap ewig voortleef. Die lewe van die individu groei en ontwikkel uit die gemeenskap en is gevolglik van die gemeenskap afhanklik. Sosialisme, gereduseer tot sy eenvoudigste wetlike en praktiese toepassing, kom neer op die algehele verwerping van die stelsel van private besit (cf. Roos, 1979:76; Schoeman, 1985:96 en Wassenaar, 1977:27). Hieruit kan dit gestel word dat alle privaatbesit in openbare besit omskep moet word en dat openbare inkomste gelyk onder die hele bevolking verdeel moet word.

Ware sosialistiese opvoeding word gekarakteriseer as die stimulering van die moontlikhede van die opvoedeling, en wel aan die hand van die eise van aktuele sosiale situasies. Langs dié weg word opvoedeling gestimuleer om aan hul engheid van handeling en gevoel te ontkom en om tegelykertyd die self van die welsyn en belange van die groep te oortuig. Opvoeding word gesien as 'n sosiale proses van ontwikkeling waarin die opvoedeling in die algemeen opgevoed word tot sosiale bruikbaarheid. Meer spesifiek is die doel van opvoeding beroepsbruikbaarheid en burgerlike bruikbaarheid. Die opvoedeling moet opgevoed word tot die vermoë om met ander mense om te gaan (cf. Schoeman, 1985:96 en Van Wyk, 1985:54,58). Sosialistiese opvoeding word dus inderdaad op die sosiale afgestem - opvoedeling

moet voorberei word om in alle handeling die belange van die gemeenskap te bevorder.

Aangesien die opvoeding, vanuit die sosialistiese opvoedingsperspektief, as 'n sosiale wese beskou word, word daar van die standpunt af uitgegaan dat natuurdrifte die materiaal en die vertrekpunt vir alle opvoeding bied. Die wese van die kindernatuur is skeppende aktiwiteit en daarom moet die opvoeding aktief by die leerhandeling betrek word. Daar moet skeppend in medewerking met ander en ter wille van sosiale aanpassing en sosiale kreatiwiteit te werk gegaan word. Die taak van die opvoeder is om die sosiale lewe vir die opvoeding tot leerervarings te rekonstrueer. Die opvoeding moet in die sosiale lewe en die sosiale ervarings ingelei word. Van Wyk (1985:56) voer aan dat die opvoeder as gids en leier optree wat die vrye aktiwiteite van die opvoeding rig. Daar word dus nie opdragte uitgedeel nie, maar die opvoeding word tot selfaktiwiteit geïnspireer.

Die poging tot 'n balans tussen die persoonlikheidsideaal en wetenskapsideaal blyk duidelik uit die pleit vir vrye dissipline aan die een kant, en aan die ander kant die deterministiese siening van die individu wat aan die wil van die groep ondergeskik gestel word. Vryheid word dus wel vooropgestel, alhoewel ten koste van die individueel vrye persoonlikheid. Die sosiale aspek word dus in die sosialistiese opvoedingsfilosofie pertinent verabsoluteer. Binne die sosialisme word opvoeding as uit, deur en tot die sosiale aspek van die werklikheid opgevat.

### 3.6.2 Pragmatisme en opvoeding

Coetzee (1973:57; cf. ook Fourie, 1973:245 en Oberholzer, 1954:243,246) voer aan dat die Griekse woord *pragma* menslike handeling, daad of bedrywigheid beteken. Pragmatisme beklemtoon die suksesvolle, nuttige en praktiese, werkende handeling van die mens wat sy/haar gedrag voortdurend by die omgewing moet aanpas. Met sy sterk eksperimentalistiese, instrumentalistiese, naturalistiese en sosialistiese inslag, word die mens deur die pragmatisme as produk van evolusie opgevat. Alleenlik dit wat direk en effektief in en deur die praktyk (ervaring) bevestig kan word, word as

waarheid aanvaar (Coetzee, 1973:59; cf. ook Thayer, 1968:165,174-175 en Van Wyk, 1985:ii,36e.v.). Hieruit spruit die afwys van enige sogenaamde absolute waardes - 'n stand van sake wat die afwesigheid van 'n vaste opvoedingsdoel by die pragmatisme verklaar.

Die oorspanning van die praktiese impliseer dat daar geen vaste opvoedingsdoel kan bestaan wat ver in die verskiet en buite die huidige prakties-ervaarbare werklikheid lê nie. Binne die raamwerk van die pragmatistiese opvoedingsfilosofie word die opvoedingsdoel binne die konteks van die praktiese en onmiddellike geplaas. Vir die pragmatist lê die doel van opvoeding in 'n praktiese, intellektuele en morele skoling in konkrete lewenssituasies, en wel met die oog op sosiale bruikbaarheid (Dewey, 1966:81,118 en Garforth, 1966:13,240; cf. ook Du Plooy *et al.*, 1983:370; Kok, 1996:152 en Van Wyk, 1985:41-42). Opvoeding word gevolglik beskou as sosialiseringmiddel deurdat die opvoedeling deur betrokkenheid by die gemeenskap gestimuleer en beheer word. Die gemeenskap word verhef tot rigsgaander van die opvoeding, aangesien geen ander norme as slegs sosiale norme (en hierby ingeslote redelike en sedelike norme) vir die opvoeding van die kind geld nie.

Die siening dat opvoeding in die mens se selfbepalende, outonome en totaal ongebonde-vry-gewaande eie vermoëns setel, staan direk in lyn met die sterk humanistiese onderbou van die pragmatisme. Aangesien die opvoedeling van nature as goed beskou word, word foute aan onkunde toegeskryf en deur middel van kennis kan daar tot deugszaamheid gekom word. Die vryheid van die mens, dus ook die opvoedeling, impliseer dat hy/sy aan niks buite die self verantwoordig verskuldig is nie. Alhoewel die opvoeder steeds leiding in die opvoedingsproses gee, is opvoeding daarop afgestem om die opvoedeling toe te rus vir die beheersing van die onmiddellike omgewing, en wel ter wille van selfbehoud (Coetzee, 1970:349; cf. ook Akinpelu, 1995:152, Butler, 1968:419-420; Garforth, 1966:29 en Van Wyk, 1985:44-45).

Vir die pragmatist lê die finale bron van gesag in die veranderlike en altyd veranderende ervaringswêreld waarin die waarheid en waarde van elke idee of beginsel aan sy

praktiese gevolge by die toepassing daarvan, getoets word. Die handhawing van klaskamerdisipline deur middel van dwang en straf word deur die opvoeder verwerp. Dissiplinering van die opvoedeling op natuurlike wyse, wat sal voortvloei vanuit die sosiale situasie en die aktiwiteite waarmee die opvoedeling besig is, word voorgestaan (Gunter, 1961:200,203 en Van Wyk, 1985:43; cf. ook Bekker, s.a.:45). Aangesien gesag vanuit die mens self spruit, word die bestaan van enige vorm van transendente gesag inderdaad deur die pragmaties verwerp.

Vanweë die oordrewe klem op die praktyk, word die korrelasie tussen teorie en praktyk uitmekaar geskeur. Teorie word telkens in diens van die praktyk gestel en is slegs van betekenis binne die onmiddellike en ervaarbare realiteit. Garforth (1966:23 en Perkinson, 1980:198) wys op die spanning tussen die persoonlikheidsideaal en die wetenskapsideaal, soos vergestalt binne die paradigma van die humanistiese religieuse grondmotief. Enersyds geld die oproep tot totale vrye dissipline en andersyds figureer die deterministiese siening dat die opvoedeling aan die wil van die groep ondergeskik gestel word. Terselfdertyd word die sogenaamde onbevangte vryheid van die opvoedeling juis deur die verabsoluttering van die praktyk aan bande gelê. Die pragmatisme vind inderdaad die vertrekpunt vir die opvoeding in die vrye menslike persoonlikheid, terwyl die bestemming van opvoeding in die praktyk setel.

### 3.7 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande uiteensetting het dit duidelik aan die lig gekom dat, hoewel al die genoemde strominge binne die opvoedingswerklikheid humanisties van aard is, hulle tog van mekaar met betrekking tot elk se besondere oorsprongs- en bestemmingsgedagte verskil. Dit wil voorkom asof hierdie toedrag van sake aan die wortelgesplete aard van die humanistiese religieuse grondmotief toegeskryf kan word. Weens die gesplete aard van die natuur-vryheidmotief, kan daar nooit tot 'n enkele en gemeenskaplike oorsprongs- en bestemmingsgedagte aangaande die ganse skepping, dus ook aangaande die opvoedingswerklikheid, gekom word nie. Onder primaat van of die natuurpool of die vryheidspool sal die humanis 'n bepaalde werklikheidsaspek op reduksionistiese wyse tot grondnoemer van die ganse werklikheid, ook van die

opvoedingswerklikheid, herlei. Juis die aard van die opvoedingspraktyk sal telkens die verabsoluttering ter sprake reflekteer. Die opvoedingspraktyk soos vergestalt binne die raamwerk van die sosialistiese opvoedingsfilosofie reflekteer die verabsoluttering van byvoorbeeld die sosiale aspek. Die pragmatisme daarenteen plaas oordrewe klem op die praktyk, terwyl die neo-Marxisme die vryheid van die mens verabsoluteer. Ongeag die bepaalde aspek van die werklikheid wat verabsoluteer word, bly die mens steeds sentraal binne die humanistiese opvoedingsfilosofieë. Die versplintering van die opvoedingsgemeenskap in verskeie rigtings, hetsy onder andere afgestem op die praktyk en die sosiale sy van die mens, blyk inderdaad saam te hang met die operering van 'n dualistiese en apostatiese religieuse grondmotief.

Humanistiese tendense het ook 'n beduidende impak op Suid-Afrikaanse opvoeding gehad. Trouens, uit die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis is dit duidelik dat hierdie tendens nie net 'n sterk invloed op die kultuurontwikkeling in Suid-Afrika uitgeoefen het nie, maar dat hierdie beïnvloeding nog geensins afgesluit is nie. Toenemende sekularisme, oordrewe vryheidsbeklemtoning, die toekenning van die primaat aan die menslike rede, pogings tot akkommodasie van gesigspunte en utopisme, is inderdaad bewys van die impak van humanisme op Afrika (cf. De Klerk, Duvenhage & Van Wyk, 1972:240-242). Die problematiek van die humanistiese sekularisme vir Suid-Afrikaanse onderwys is juis daarin geleë dat die *samebindende* aard van die humanistiese religieuse grondmotief reeds op voorteoretiese vlak afgesluit word. Die religieus-humanistiese stellingkeuse weerspieël op teoretiese vlak 'n verskeidenheid vergestaltings. Hieruit kan derhalwe aangevoer word dat 'n sogenaamde Eurosentriese-sekulêre onderwysstelsel wel apostatiese van aard is. Met betrekking tot 'n opvoedingsbestemming sal daar, alhoewel steeds onderworpe aan die voortdurende spanning tussen die natuurpool en die vryheidspool, telkens in 'n eklektisistiese vermenging aangaande 'n bestemmingskeuse verval word.

# Hoofstuk 4

---

## ’N HISTORIES-OPVOEDKUNDIGE VERREKENING VAN DIE AFROSENTRIESE LEWENS- EN WêRELDBESKOUING EN ’N INHEEMSE OPVOEDINGSFILOSOFIE IN SUID-AFRIKA

### 4.1 INLEIDING

Dat Suid-Afrika as ’n Afrika-land in ’n sonderlinge posisie is, blyk duidelik. Aan die een kant is Suid-Afrika ’n land wat in godsdienstige, opvoedkundige, kulturele, tegnologiese, en ekonomiese opsigte as ’n Eerste Wêreldland beskou kan word. Benewens ’n ampse “Westerse voorkoms” met betrekking tot sekere aspekte, toon Suid-Afrika egter ook ’n “ander gesig”. Suid-Afrika is ook ’n land van die Derde Wêreld, ’n ontwikkelende land in Afrika. Alhoewel die Westerse lewens- en wêreldbeskouing met die verloop van die Suid-Afrikaanse geskiedenis ’n vastrapplek op Suid-Afrikaanse bodem gevind het, is daar steeds vandag ’n groot persentasie Suid-Afrikaners wat nog ’n wisselende mate van tradisionele kultuur, gebruike en lewenswyses beoefen. Ten spyte van ’n verskeidenheid “hindernisse” waarmee die tradisionele en geslote Afrika-kultuur deur

die jare te doen gekry het, toon Turaki (1992:19; cf. ook Ikenga-Metuh, 1991:4; Luthuli, 1985:12 en Mkabela, 1995:3) aan dat dit in sommige gevalle merkwaardig oorleef het.

Ten einde die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing van die Afrikaan as grondslag van 'n inheemse opvoedingsfilosofie aan die orde te stel, sal die historiese ontwikkeling van die tradisionele Afrika-kultuur midde 'n proses van verwestering hanteer moet word. Aangesien verskeie aspekte van die tradisionele Afrika-kultuur deur die jare diepgaande veranderinge ondergaan het, is dit dus noodsaaklik om die oorspronklike inheemse kultuur teen die agtergrond van die verwesteringsproses te evalueer. Gerieflikheidshalwe kan die historiese proses in Afrika in drie fases gedeel word: die pre-koloniale ( $\pm$  tot 1880) fase waartydens onderwys en opvoeding binne die raamwerk van die tradisionele Afrika-kultuur beoefen is, en dan meer spesifiek die koloniale (1880 tot  $\pm$  1960) en die post-koloniale ( $\pm$  vanaf 1960) fases waartydens die impak van verwestering op die inheemse en tradisionele Afrika-kultuur, dus ook onderwysende opvoeding, duidelik navore kom.

#### **4.2 INHEEMSE SUID-AFRIKA TYDENS DIE PRE-KOLONIALE TYDPERK (TOT ONGEVEER 1880)**

Soos Luthuli (1981:35) tereg opmerk, is onderwys en die samelewing interafhanklik en kan geen onderwys- en opvoedingsstelsel verstaan word indien dit nie teen die agtergrond van die samelewing wat dit dien, hanteer word nie. Aangesien 'n deeglike begrip van 'n gemeenskap se beskouings aangaande die opvoedingswerklikheid met 'n uiteensetting van die betrokke gemeenskap se lewens- en wêreldbeskouing saamhang, sal die tersaaklike religieuse grondmotief weer eens ter sprake kom. 'n Omvattende uiteensetting van die religieuse onderbou van 'n kultuurgemeenskap betrek egter nie net die religieuse grondmotief waardeur dit bepaal word nie, maar inderdaad ook die problematiek rondom die religieuse antitese. Die rigting van die inheemse lewens- en wêreldbeskouing, dus ook van die opvoedingsfilosofie wat daarmee saamhang, sal in die laaste instansie deur die antitese bepaal word - òf anastaties òf apostaties.

Volgens Luthuli (1981:35) het die Suid-Afrikaanse swartman tydens die pre-koloniale fase op 'n ongestoorde wyse voortgelewe. 'n Uiteensetting van hierdie tradisionele en inheemse Afrotipiese beskouing van die lewe, die wêreld en ook die opvoeding kan slegs in samehang met die historiese ontwikkeling van die Afrika-kultuur geskied. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is 'n dinamiese aangeleentheid en die dinamiek rakende die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing kan nie los van die proses van verwestering bedink word nie. Gevolglik sal die verwesteringspogings en akkulturasieproses in die volgende hoofstuk aandag geniet.

#### **4.2.1 Die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing**

As 'n omvattende raamwerk betrek 'n lewens- en wêreldbeskouing die mens se fundamentele oortuigings aangaande God (of dit wat in die plek van God gestel word), die werklikheid en die mens (cf. Wolters, 1992:2). Die aard en die wese van die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing sal uiteraard op ingrypende wyse deur hierdie fundamentele oortuigings beïnvloed word. In dié verband is dit duidelik dat 'n oorsig van die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing as vertrekpunt vir 'n besinning oor die inheemse opvoedingsteorie en -praktyk moet dien.

##### **4.2.1.1 'n Holistiese lewensbeskouing**

Kenmerkend van die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing was die wyse waarop dit religie, kultuur, waardes, tradisies en gebruike tot 'n holistiese, lewensomvattende beskouing saamgebind het. Hierdie tradisionele beskouing het geen skeiding tussen godsdiens en daaglikse lewenswandel toegelaat nie. Teorie en praktyk was één; lewens- en wêreldbeskouing en lewenswandel is as een grootheid gesien (Mbiti, 1969:1; cf ook Du Toit, 1967:73 en Welsh-Asante, 1993:34).

Die diepste kultuurkern van die tradisionele Afrika-kultuur is geken aan 'n geloof in 'n geesteswêreld wat alles, die fisiese wêreld sowel as die hele menslike bestaan, bepaal

en beïnvloed het. Van der Walt (1994b:8) wys op twee kategorieë waarin hierdie geesteswêreld verdeel kan word: die nie-menslike gees wat volgens soort en belangrikheid in hiërargiese orde gerangskik word, en die menslike gees. Die mens se morele en geestelike verpligting was om in harmonie met en in eerlikheid aan geestelike kragte in die menslike en nie-menslike wêreld te leef. Die geesteswet het die Afrikaan se lewens- en wêreldbeskouing in so 'n mate gedomineer dat die oortuiging gehuldig is dat die mens se lewe deur die verskillende geeste en natuur beheer word. Sosiale en geestesverskynsels kon deur hierdie geesteswet verduidelik word en die konsep van die wêreld, die samelewing en die mens is deur die Afrikaan se geloof bepaal. In teenstelling met die Westerse skeiding tussen die religieuse en wêreldse, die heilige en sekulêre en die bo-natuurlike en natuurlike, het die tradisionele Afrikane nie die heilige van die ongewyde geskei nie (cf. Mkabela & Luthuli, 1997:29e.v.; Taylor, 1977:99 en Turaki, 1991:135). Voordat hierdie Westerse dualisme na die Afrika-bodem oorgedra is, het godsdiens gevolglik die daaglikse lewe in totaliteit deurdring.

Volgens Ikenga-Metuh (1991:8) is God in die tradisionele Afrika-godsdiens as een van vele gode beskou. Alhoewel God as die Skepper en Beheerser van die wêreld aanvaar is, is daar geglo dat die "administrasie" van elke dag aan die aardse gode, en in sommige gevalle aan die voorvaders, oorgelaat word. Volgens Erasmus (1970:137 en cf. ook Mönning, 1978:54-55) kon die voorouers langs verskillende weë aan hul afstammeling verskyn ten einde sodoende waarskuwings, straf, bemoedigings of inligting tuis te bring. Daar was eerder 'n diepe persoonlike aanbidding en gemeenskap met ander gode as met God. Die kerk was 'n vreemde verskynsel en godsdiens is in die vorm van rituele seremonies beoefen. Möller (1972:80; cf. ook Botha, 1990:136) dui daarop dat die indruk amper geskep word dat God nie werklik omgee het nie en dat Hy vir die tradisionele Afrikaan vaag en ver was.

Magiese praktyke was deel van die Afrikaan se godsdiensbeoefening en soos Idowu (1980:148; cf. ook Junod, 1927:368 en Taylor, 1977:99-100) inderdaad aandui, het hierdie praktyke direk verband gehou met die vermindering of vermeerdering van lewenskrag. Magie kan in ooreenstemming met Pauw (1969:11; cf. ook Du Toit,

1968:4,7 en Oosthuizen, 1978:257) breedweg omskryf word as die geloof in latente, bonatuurlike kragte wat gewoonlik met toordokters, hekse en towenaars verbind word. As spesialis in die manipulerings van sogenaamde bomenslike magte van die menslike omgewing waarin geleef word, word genoemde kragte gewoonlik tot voordeel en/of tot nadeel van die mens gemanipuleer.

Die tradisionele samelewing is geken aan 'n hiërargiese sosiale struktuur: 'n opperhoof en sy familie het meer status en gesag as ander lede van die stam gehad. Die individu moes in 'n bepaalde hiërargiese patroon (voorvaders, hoofman, vader en oudste broer) inskakel. Die bereiking van optimale lewenskrag, soos toegelaat deur die mens se plek in die hiërargies-geordende samelewing, was die lewensdoel van die Afrikaan. Groot klem is op senioriteit geplaas en ouderdom is as 'n deug beskou. Status is ook beklemtoon en die gesag van die vaderfiguur is op elke gebied as die hoogste gesag beskou. 'n Eersgebore seun het byvoorbeeld meer status en gesag as die res van die kinders in die gesin, en 'n man het meer status as 'n vrou gehad. Die vrou moes in alle opsigte onderdanig en gehoorsaam aan haar man wees (cf. Claassen, 1991:85-89; Nel, 1977b:xiii; 1979a:58-60 asook Van der Walt, Blaauwendraat & Kole, 1993:23). Die wyse van inskakeling in die hele rangorde van kragte sou dus of sterkte of disharmonie en die vermindering van mag en aansien beteken.

Myburgh (1981:132) is van oordeel dat die voorvaders van 'n stam 'n oorheersende rol in die betrokke stamlede se lewe gespeel het. Die oorbeklemtoning van die rol van die voorvadergeeste en die geloof dat magie lewenskrag kan verminder of vermeerder, dui op bygelowigheid. Godsdienst is uit vrees vir die straf van voorvadergeeste beoefen. Hierdie afhanklikheid van die goedgesindheid van voorouergeeste dui inderdaad daarop dat godsdienst ter wille van die mens se eie voorspoed beoefen is. Van 'n verhewe eindbestemming vir die mens was daar dus geen sprake nie. Die voorvaders se wêreld was altyd beter, nader aan die perfekte oorsprong en het daarom meer potensiaal as die teenwoordige of die toekoms gehad. Alles wat deur die voorvaders ontvang is, soos onder andere kultuur, godsdienst, tegnologie, onderwys, waardes en sosiale gebruike moes gehandhaaf, beskerm, bewaar

en uiteindelik na die volgende generasie oorgedra word. Volgens Kriel (1996:85; cf. ook Nel, 1962:126) was die voorvadergeeste inderdaad een van die belangrikste magte waarmee daar in 'n samelewing in Afrika rekening gehou moes word. Die oorledenes was veronderstel om die vermoë te hê om hul nakomelinge te beskerm. Die lewendes, daarenteen, was weer vir hul welsyn van die voorouergeeste afhanklik. Offers was gevolglik die enigste wyse waarlangs 'n persoon die goeie gesindheid van sy/haar voorouergeeste kon bekom en behou (cf. Möller, 1972:109 en Turaki, 1991:135).

#### 4.2.1.2 Tyds- en geskiedenisbeskouing

Tradisionele Afrikane het ook hul eie tydsbeskouing en van geskiedenis gehandhaaf. Van der Wateren (1990:47-51) is van mening dat die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing nie veel ruimte vir 'n abstrakte toekomsverwagting toegelaat het nie; die hier en nou was belangriker as 'n onbekende toekoms. Oosthuizen (1978:257) verklaar dat hierdie tweedimensionele tydsperspektief slegs vir die hede en verlede voorsiening gemaak het en oor 'n toekoms was daar geensins enige bekommernis nie. Die groter gerigtheid op die verlede dui volgens Nyirongo (1997:89) heen op die tradisionele Afrikaanse siening van tyd as iets wat agtertoe beweeg. Daar is derhalwe vanuit die verlede gedink. Geskiedenis was ook nie iets wat afgehandel is nie, aangesien dit voortdurend herhaal word en die hede beïnvloed. Hierdie terugwaartse kyk hou verband met die geweldige rol wat die voorvaderverering by die Afrikaner gespeel het. Volgens Van der Walt (1989:236; cf. ook Erasmus, 1970:176 en Turaki, 1991:135) het die tradisionele Afrikaner 'n sikliese opvatting van die geskiedenis gehad. Die beskouing van 'n ewige wederkeer van alles impliseer dus die geslote en statiese aard van die tradisionele Afrika-kultuur.

Tyd is as 'n rekbare en buigbare verskynsel gesien: die mens wag op die tyd en kan ook tyd maak. Omdat die verlede dikwels as normatief vir die hede beskou is, het die tradisionele Afrikaner 'n statiese lewensingesteldheid getoon. Die goeie het dus in die verlede en nie in die hede gelê nie. Respek vir ouderdom en gesag was 'n gegewene wat nie verwerp kon word nie. Hieruit vloei 'n spiraalvormige geskiedenisbeskouing.

Soos Van der Walt, B.J. (1992:193; cf. ook Erasmus, 1970:183) inderdaad aandui, moes alle rituele, legendes, mites en seremonies tot die herlewing van die verlede lei. Sodanige herlewing sou by implikasie 'n sterker en gesonder mens in die hede beteken. Die oriëntering was tot die glorieryke, perfekte, oorspronklike staat van die verlede en minder tot die onbekende, onsekere toekoms. Die morele verpligting om by tradisies en gebruike aan te pas, het alle begeertes vir verandering vernietig.

Uit die relatief stabiele lewe van die tradisionele Afrikaan het 'n kenmerkende stadige lewenstempo gespruit. Aangesien die tradisionele lewenspatroon om 'n homogene landbou-ekonomie gewentel het, het sekondêre dryfvere soos status, geldmag, erkenning en prestige nog geen beduidende rol in die alledaagse lewe gespeel nie (cf. Erasmus, 1970:183-184).

Van der Walt (1989:239) is van oordeel dat tradisiegebondenheid en 'n neiging tot konkrete, praktiese denke eerder as abstrakte denke, deel was van die lewe in Afrika. In teenstelling met die neiging van die Westerling om intellektueel-analities met die werklikheid om te gaan, dink die tradisionele Afrikaan eerder sinteties-emosioneel.

Die argument van die Westerse kolonialiste dat die tradisionele, pre-koloniale Afrikane sonder kultuur was, dui op 'n miskonsepsie aangaande die begrip *kultuur*. Aangesien kultuur (infra:p.15) neerkom op die wyse waarop die werklikheid beheers word, kan daar inderdaad aangevoer word dat die Afrikaan se beheersing van die onmiddellike werklikheid op 'n hoogs ontwikkelde kultuur dui.

#### **4.2.1.3 Die mens as sosiale wese**

Volgens Mosala (1983:15) was die sosiale gevoel in Afrika baie sterk ontwikkel, in teenstelling met die Westerse klem op individuele inisiatief en kompetisie. Die bande van die individu met die gemeenskap was direk, konkreet en persoonlik en gevolglik is die sosiale verpligting om met ander te deel, hoog aangeslaan. Die gemeenskap kry voorkeur bo die individu - "ek is omdat ons is" (Schapera & Goodwin, 1966:171; cf.

ook Möller, 1976:30-31; Van Dyk, 1976:4; Van Rooy, 1971:46-47 en Taylor, 1977:99-100,109-110). Die beginsel om in te sluit eerder as om te skei, is hoog op prys gestel. Suinigheid is in Afrika as anti-sosiaal beskou. Volgens Kriel (1954:63; cf. ook Setiloane, 1986:10) het 'n sinvolle bestaan vir die tradisionele Afrikaan in sy/haar verhouding met die gemeenskap gelê.

Binne die inheemse konteks met die amper oordrewe klem op die sosiale, was gemeenskapsdwang en groepsdruk geweldig sterk. Indien die individu uit sy/haar spesifieke plekkie in die sosiale rangorde beweeg, sou die sosiale balans inderdaad versteur word. Die oorwaardering van die gemeenskap beteken noodwendig 'n onderwaardering van die individu (Kaunda, 1967:26; cf. ook Nyirongo, 1997:103-104 en Van Rooy, 1971:38). Individuele inisiatief is nie werklik aangemoedig of waardeer nie en daar het die neiging bestaan om individuele verantwoordelikheid te ontduik deur dit bloot op die gemeenskap of die groep af te skuif. Die veridealisering van tradisionele Afrika-kommunialisme het daartoe gelei dat daar gepoog is om vanuit die sosiale aspek tot 'n totaalvisie aangaande die werklikheid te kom. Hierdie oordrewe klem op die gemeenskap is egter nie met die pre-koloniale fase afgesluit nie. Verskeie aspekte van die tradisionele inheemse kultuur maak nog steeds deel uit van die eietydse Afrika-kultuur.

#### **4.2.2 Die religieuse onderbou van die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing**

Die holistiese en allesomvattende lewens- en wêreldbeskouing van die tradisionele Afrikaan blyk by eerste aanblik geensins dualisties van aard te wees nie. Tog wil dit voorkom asof daar 'n verband tussen die tradisionele Afrosentriese beskouing van die lewe en die wêreld, en die materiepou van die antieke Griekse religieuse grondmotief bestaan. Sou hierdie verband duidelik blyk, dan sal daar inderdaad aangevoer kan word dat die problematiek rondom die wortelgesplete aard van dié dualistiese grondmotief, ook sy impak op die tradisioneel-Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en dus ook op die meegaande opvoedingsfilosofie moes hê.

#### **4.2.2.1 Die antieke Griekse materiemotief as dryfveer vir voorvaderlike natuurreligie**

In aansluiting by die uiteensetting van die antieke Griekse religieuse grondmotief in hoofstukke 2 en 3 (infra:p.51 en 64), is dit van belang om die besondere rol van die voorvaderlike natuurreligie van die voor-Homeriese periode, waaruit die materiemotief ontspring het, aan te toon. Die natuurgebonde aard van die natuurgodsdienste is met die aarde, see, onderwêreld en die lug (hemelruim), maar veral ook met vrugbaarheid en voortbestaan in verband gebring. In ooreenstemming hiermee het daar geen abstrakte godvoorstelling bestaan nie, maar is 'n veelheid van goddelike kragte in samehang met die veelvormigheid van natuurverskynsels vereer. Alles is as natuur opgevat en die oorsprong van alle dinge lê dus nie by God nie, maar is as uit, deur en tot fisiese materie beskou. Die goddelike is derhalwe nooit getransendeer nie, maar is inderdaad gesien as immanent verwortel in die "hiernoumaals" (cf. Harvie, 1994:43). Die aards-materiële is letterlik in 'n duisternis van kultiese vorme rondom voorvadergrafte en huisaltare uitgeleef. Die natuurgodsdienstige opvatting hou verband met die standpunt dat die lewe nie net in essensie vormloos is nie, maar dat dit in der waarheid in 'n vormlose lewenstroom, die *physis* (primêre betekenis in Grieks: *natuur*), as die duistere materie vasgevang is. Onderworpe aan die noodlot, keer alle lewende wesens wat uit die ewigvloeiende lewenstroom opkom, weer daarheen terug sodat die kringloop van geboorte, wasdom, dood en herlewing voortgesit kan word (Dooyeweerd, 1972:39 en 1979:16; cf. ook Kock, 1975:69). Hoewel die Grieke in die voortbestaan na die dood geglo het, is daar aangeneem dat die individu in die genoemde kringloop vasgevang bly. Dit wil voorkom asof die gedagtes aangaande hierdie lewenskringloop ook deel van die tradisionele Afrikaanse beskouing oor die lewe uitmaak.

#### **4.2.2.2 Die materiemotief as dryfkrag in Suid-Afrika**

Aangesien die religieuse grondmotief deurdring tot die diepste wortel van die menslike bestaan, kan die mens se hele lewe en ook alle kultuuruitinge nie die impak van die

religieuse dryfkrag ontsnap nie (cf. Dooyeweerd, 1963:61). Kultuuruitinge word derhalwe nie net deur 'n bepaalde religieuse grondmotief aangedryf nie, maar die aard en omvang van sodanige uitinge reflekteer inderdaad die status van die tersaaklike grondoortuiging. 'n Oorsig oor die tradisionele Afrikaanse beskouing aangaande die lewe getuig van aannames rakende 'n bepaalde lewenskringloop wat op die oog af 'n weerspieëling van die antieke Griekse materiëmotief blyk te wees.

Volgens Ruch (1973:116; cf. ook Van Niekerk, 1996:8) het die simboliese voorstelling van die tradisionele Afrikaanse lewens- en wêreldbeskouing tot uiting gekom in 'n tydsbegrip wat ingestel was op die sirkelgang van die natuur se ritmes, van son en maan en seisoene, van vernietiging en regenerasie, van lewe en dood. Die tradisionele Afrikaan was bewus van die sikliese beweging van die seisoene en die groeiproses wat in 'n sirkel beweeg. Die lewe is dus as 'n kringloop gesien, want daar is geglo dat daar ná die dood 'n vervolgstuk kom wat op 'n nuwe geboorte sou uitloop. Die dood was die oorgang na 'n nuwe lewe. Die tradisionele Afrikaan was bewus van die nuwe lewe, groei, veroudering en vernietiging by mens, dier en plant. Hieruit volg, in ooreenstemming met Du Toit (1967:74,75), dat die hele lewe en die geskiedenis vir die tradisionele Afrikaan 'n sikliese gang vertoon het. Aangesien lewe en dood albei in die sirkelgang opgeneem is, was dié wat heengegaan het, nog steeds wesenlik by die lewendes teenwoordig. Mbiti (1969:159 en cf. ook Hanekom, 1965:251) verklaar dat, vanweë die tradisionele Afrika-siening dat die lewe na die dood in 'n ander wêreld is, kos en wapens saam met die liggaam begrawe moes word. Volgens hierdie beskouing sou die persoon dit nodig kry in die reis tussen die twee wêreldes.

In ooreenstemming met Mbiti (1969:161; cf. ook Mönnig, 1978:45 en Erasmus, 1970:200) het die meeste tradisionele Afrikane geglo dat die lewe hierna min of meer 'n voortsetting van die huidige lewe was. Hieruit volg die intieme verbintenis met die voorvaders wat so sentraal staan in die tradisionele geloof dwarsoor swart Afrika. In die tradisionele Afrika-denke was ook 'n irrasionele vrees vir gode soos die son, maan en sterre teenwoordig. Die vergoddeliking van natuurkragte soos onder andere

weerlig en hemelliggame is beduidend van die materiemotief van die Griekse grondmotief wat prominent in die tradisionele Afrika-kultuur gefigureer het.

#### **4.2.2.3 'n Gebrek aan die Woordopenbaring lei tot die oorskating van natuurkragte**

Onder prismaat van die materiemotief bepaal die Godafvallige aard van die antieke Griekse religieuse grondmotief die rigting waarop die tradisionele Afrika-kultuur, derhalwe ook inheemse onderwys en opvoeding, afgestem was. Alhoewel die bestemming Godafvallig was, kan daar egter aangevoer word dat die tradisionele Afrika-gemeenskap ten volle in die greep van 'n spesifieke geloof was. Hierdie spesifieke geloof moet met die afwesigheid van die onderskeid tussen die algemene openbaring van God in die natuur (wat God se skeppingswerk in sy totaliteit insluit) en die besondere Woordopenbaring in die tradisionele Afrika-kultuur, in verband gebring word (cf. Duvenage, 1988:11).

Ooreenkomstig die Christelike geloof verklaar Wolters (1992:33) dat die openbaring van God in al Sy handewerk van die begin af deur die Woordopenbaring verduidelik is. Volgens Van der Walt (1989:76) kan dié openbaringsvorme slegs van mekaar onderskei, maar nooit geskei word nie. Aangesien God in die Woordopenbaring die mens roep om in geloof te luister, kan die gelowige eers deur te luister, waarlik tot geloofsinsig van Sy openbaring in die skepping en in al Sy daade kom (Dooyeweerd, 1963:65,73; cf. ook Duvenhage, 1985:10). Die implikasie is derhalwe dat die gebrek aan die Woordopenbaring inderdaad neerkom op die menslike geloofsfunksie wat vir die stem van God gesluit is. Gevolglik interpreteer die mens dan self die goddelike openbaringsbeginsel as die norm vir geloof. As gevolg van 'n gebrek aan die Woordopenbaring, word die vaste grond van die mens se bestaan dan in die geskape werklikheid gesoek. Volgens Dooyeweerd (1963:73) verkry die geloof hierdeur inderdaad 'n afvallige rigting: die natuurlike geloof word nou ongeloof teenoor die werk van God. Hier is dus sprake van die antitese tussen die Ryk van die Lig en die Ryk van die Duisternis. In die geslote struktuur van die geloof kan die geloof nooit die

aanknopingspunt wees vir 'n positiewe ontwikkeling en ontsluiting van die geloof van die mens nie. Die rigting van die ongeloof is een wat van die Woordopenbaring van God afvallig is, en wat tot 'n interpretasie van God se openbaring in die natuur kom. Hierdie openbaring in die natuur gee aan die hele mens, ook aan sy/haar kultuurlewe, 'n starre en geslote voorkoms.

In ooreenstemming met Dooyeweerd (1979:99-101) kan verklaar word dat een van die tipiese kenmerke van 'n geslote gemeenskap die afwesigheid van die Woord van God is. Wanneer die algemene openbaring van God in Sy skepping van die Woordopenbaring geskei en losgemaak word, verval die mens uiteindelik in 'n natuurreligie. Dit was inderdaad die geval met die antieke Grieke: deur die vergoddeliking van die ewigvloeiende stroom van lewe het die Griekse materiemotief van die ou natuurreligie die primitiewe Grieke met vrees vir die dood vervul en hulle met 'n gevoel van geen hoop vir 'n beter toekoms gelaat nie. By gebrek aan die Woordopenbaring van God, begryp en verstaan die mens in die geslote samelewing nie die Skeppingsopenbaring van God nie. In die tradisionele Afrika-geloof was daar ook geensins sprake van die Woordopenbaring nie, maar alleenlik van 'n natuuroopenbaring. Hieruit blyk die onvermoë van die tradisionele Afrikaan om die kragte van die natuur in hul ware aard en sin te begryp. Indien die mens nie die sin van God se wonderlike skeppingswerk in die natuur begryp nie, wil dit voorkom asof die manifestasies van die natuur verabsoluteer word.

Die natuurkragte, wat sy/haar hele aardse bestaan bepaal en beheer het, was daarom vir die tradisionele Afrikaan geheimsinnige, magiese kragte waarin lewe en dood geskuil het. Die Afrikaan het nie bloot die natuurkragte gevrees nie, maar was ook oortuig dat die voorouergeeste en die toordokter byvoorbeeld hierdie natuurkragte kon manipuleer. Dit blyk verder dat dié bygeloof waarin die Woordopenbaring nie geken is nie, vergoddelik is en veroorsaak het dat verskynsels van die natuurkragte verkeerd geïnterpreteer is. Mönnig (1978:47,58,97) verklaar dat God beskou is as 'n onpersoonlike *mag* of *krag* wat baie nou met natuurelemente soos die wind, reën, hael en weerlig geassosieer kon word. Volgens Van der Walt (1989:236) het die

tradisionele Afrikaan 'n deïstiese godsïdeë besit, wat impliseer dat die oortuiging gehuldig is dat die godheid 'n verborge, afwesige god is met wie die mens geen kontak het nie. Die mens was ook nie verantwoordig vir enige dade aan sy/haar god verskuldig nie. Die mens is volgens die Skrif geensins aan die natuur onderworpe nie, maar moet as heerser die natuur bewerk en bewaak (Bruwer, 1963:161 en Endemann, 1937:50; cf. ook Maduane, 1979:15-16,23 en Van der Walt, 1989:255-256). Hieruit volg dus ook dat die natuur hoegenaamd nie vergoddelik kan word nie.

Dit blyk inderdaad dat daar 'n besliste verband tussen die tradisionele Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en die antieke Griekse religieuse grondmotief van vorm-materie bestaan. Hierdie dualistiese religieuse grondmotief met sy wortelgesplete aard het 'n groot impak op die tradisioneel-Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en dus ook die meegaande opvoedingsfilosofie gehad. Maduane (1979:135) verklaar dat die natuurmotief in vele opsigte 'n dominerende invloed op tradisionele Afrika gehad het.

#### **4.2.2.4 'n Geslote tradisionele Afrika-kultuur**

Die beduidende rol wat die natuurreligie op tradisionele Afrika gehad het, is sprekend van 'n geslote kultuur. Trouens, wanneer die tradisionele Afrika-kultuur gemeet sou word aan die kenmerke van 'n geslote kultuur, word dit inderdaad duidelik dat die tradisionele kultuur wel geken kan word aan sy geslotenheid.

Soos reeds aangetoon, het die Woordopenbaring van God geen rol in die geslote gemeenskap gespeel nie (cf. Dooyeweerd, 1979:99-101). Hier ter sprake is 'n Godafvallige religieuse grondmotief wat inderdaad die teenpool van God se kultuuroopdrag (Genesis 1:28) blyk te wees. As teenpool van die kultuuroopdrag word die hart en alle kulturele skepping van die mens nou op die weg van stagnasie en verstarring geplaas. In dié verband is Maduane (1979:3) van oordeel dat, aangesien alles om die voortsetting van die tradisie wentel, geslote kulture geen dinamiese kultuurideale besit nie. By primitiewe volke bestaan daar dikwels 'n weerstand teen

verandering. So 'n opvatting spruit uit die beperkte uitsig op die eksklusiewe eie volkskultuur, sonder inagneming van die normale historiese groeiproses van die kultuur. Hieruit spruit die afwysing van die beginsel van historiese kontinuïteit wat uiteindelik in 'n sterk neiging tot kultuurverstarring vergestalt word. Wat juis vanweë die beperkte uitsig nie raakgesien word nie, is dat dit strydig is met die normale proses van kultuurdinamiek wat deur verandering voorafgegaan word.

Dooyeweerd (1969b:259) verklaar dan tereg dat daar, anders as by ontwikkelde en beskaafde kultuurgemeenskappe, by primitiewe gemeenskappe geen sinvolle ontsluiting van die historiese werklikheidsaspek in die transendentale tydsrigting aanwysbaar is nie. Die geslote kulturele werklikheidsaspek, tesame met die logiese denke, is op starre wyse aan die voor-logiese substraatkringe van die kosmiese werklikheid verbind. Deur hierdie verbinding aan die substraatkringe word die kulturele werklikheidsaspek in 'n geslote toestand gehou. In hierdie verstarring speel die apostaties-gerigte geloof 'n dominante rol. Die tradisionele Afrika-kultuur het ook, heel waarskynlik onbewustelik, gepoog om verandering teen te werk deurdat daar op opvoeding en onderwys gesteun is om die onveranderde tradisie van geslag tot geslag oor te dra. Daar is reeds vroeër in hierdie hoofstuk aangetoon (infra:p.102) dat die morele verpligting om by tradisies en gebruike aan te pas, alle begeertes vir verandering by die tradisionele Afrikaan vernietig het. Dooyeweerd (1969b:296-297) is verder ook van oordeel dat binne geslote kultuurgemeenskappe, soos die tradisionele Afrika-kultuur, die kultuur afgeslote word binne die eng mure van primitiewe, ongedifferensieerde samelewingsverbande. Binne hierdie eng mure waak die kulturele maghebbers oor 'n verstarde mitologiese groepstradisie wat dikwels in 'n vergoddelikte sin as oppermagtig beskou word.

Kenmerkend van 'n geslote gemeenskap is 'n ongedifferensieerdheid waarvolgens samelewingsvorme soos onder andere die staat, kerk en die skool gewoonlik in één ongedifferensieerde "organisasievorm" vervleg en saamgesnoer word (Strauss, 1967:107 en 1989:106; cf. ook Ruperti, 1974:3). Binne die geslote Afrika-kultuur het stamhoofde onbeperkte mag oor ouers, kinders en kleinkinders wat in 'n patriargale eenheid saamgesnoer is, besit. Benewens die statiese aard van die geslote gemeenskap,

bevestig die rol van die magiese praktyke in die Afrikaanse godsdiensbeoefeninge, asook die ongedifferensieerde aard van aspekte soos die juridiese en ekonomiese, die geslote aard van die tradisionele Afrika-kultuur (Idowu, 1980:148 en Junod, 1927:368; cf. ook Burger, 1994:254 en Taylor, 1977:99-100).

### **4.2.3 Tradisionele onderwys en opvoeding**

Enige studie van die geskiedenis van onderwys en opvoeding in Afrika sal onvolledig wees sonder voldoende kennis van die tradisionele of inheemse opvoedingsstelsel wat in Afrika gegeld het. Luthuli (1982:52; cf. ook Van Dyk, 1975:1) voer aan dat elke samelewing, hoe eenvoudig ook al, sy eie stelsel vir die opvoeding van sy jeug het. Alhoewel die inheemse onderwys van Afrika tydens die pre-koloniale tydperk aan die orde gestel word, moet daar in gedagte gehou word dat baie aspekte van hierdie onderwys vandag steeds bestaan (cf. Sifuna & Otiende, 1992:149). Ten spyte van die stadige lewens tempo in Afrika, vertoon inheemse onderwys inderdaad 'n ontwikkelingsproses waarbinne verskeie aspekte van tradisionele onderwys behoue gebly het.

Tydens die pre-koloniale periode het Afrikane ook 'n inheemse onderwysstelsel besit; daar bestaan immers geen samelewing wat nie die behoefte besit om sy lede op te voed nie. Aangesien 'n opvoedingsfilosofie altyd deur 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing ten grondslag gelê word, kan daar aangevoer word dat die holistiese beskouing van die lewe en die werklikheid 'n impak op die tradisionele Afrikaanse opvoedingsbeskouing moes hê. Vanweë die integrering van lewensbeskouing en lewenswandel is daar, volgens Tedla (1995:112; cf. ook Akinpelu, 1995:178), geen onderskeid in Afrika tussen opvoeding en ander aktiwiteite getref nie. Opvoeding is gesien as 'n lewenslange aangeleentheid wat die hele wyse van lewe omsluit. Afrikaanse siening van die mens as 'n groepmens onderlê die aanname dat onderwys die integrering van die individu in die breër gemeenskap ten doel het (cf. Nel, 1979a:50 en ook Scanlon, 1964:3). Aangesien die agting van die mens as persoon saamhang met

die spesifieke groep wat aangehang word, is die inskakeling by 'n groep as lewensnoodsaaklik beskou.

In geslote kulture soos die tradisionele Afrika-kultuur het formele skole in die Westerse sin van die woord ontbreek. Luthuli (1981:35; cf. ook Maduane, 1979:99 en Nel, 1962:19-20) wys daarop dat die opvoeding van die jeug tydens die pre-koloniale periode hoofsaaklik informeel was. Langs die weg van informele, tradisionele Afrika-opvoeding is die tradisionele Afrika-kind voorberei om Afrika-realiteite te beheers en te bemeester.

#### **4.2.3.1 Die doel en wese van opvoeding**

Volgens Nel (1979a:64) het die lewe van die swart kind binne tradisionele samelewingsverband 'n vaste patroon gevolg. Die opvallendste kenmerk van hierdie patroon was sy skakeling met mense. Met die klem op die mens se posisie binne die sosiale struktuur, het die opvoeding van die Afrika-kind gewentel om sy/haar verhoudings met en houdings teenoor individue by wie daar 'n vaste verwantskap aantoonbaar is. Die opvoeding van die kind binne die tradisionele samelewingsverband het derhalwe die inskerping van verhoudings ten doel gehad. In dié verband beweer Krige (1966:100) dat alle opvoedingshandelinge verder daarop ingestel was om gehoorsaamheid, dissipline en algemene goeie gedrag by die kind tuis te bring.

Aangesien die doel van die opvoeding vanuit die betrokkenes se lewens- en wêreldbeskouing onderskryf word, het die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing dus ten grondslag van die inheemse opvoedingsfilosofie gelê. Ten einde te verseker dat die opvoeding doeltreffend in die samelewing funksioneer, is daar in tradisionele onderwys gestreef om alle aspekte van die opvoedeling te ontwikkel (cf. Luthuli, 1981:47; Okeem, 1990:9 en Steyn *et al.*, 1992:63). Vir Tedla (1995:113) was die doel van tradisionele opvoeding in Afrika om opvoedlinge in staat te stel om:

- hul plek en rol in die familie, samelewing en die skepping te verstaan en
- die verskillende vaardighede te verwerf wat nodig was om 'n bydrae tot die samelewing te kon maak.

As draer van vaardighede en kennis, het inheemse Afrika-onderwys die onderrig van verskeie professies, tegnologieë, musiek, kuns en tradisionele wette en regering van Afrika ten doel gehad. Tedla (1995:113-114) verklaar dat Afrika-opvoeding daarna gestreef het om elkeen se oriëntasie van "ek" na "ons" te verander; van individualisme na kommunialisme. Volgens Dzobo (1975:76; cf. ook Mbiti, 1969:121) moes hierdie opvoeding die kind vir volwassenheid voorberei. Inheemse Afrika-onderwys het sosiale verantwoordelikheid, werksoriëntasie en morele waardes beklemtoon. Die oorkoepelende doel van tradisionele Afrika-onderwys was om 'n individu te ontwikkel wat eerlik, vaardig, respekvol en saamwerkend is en wat kon aanpas by die sosiale orde van die dag. Inheemse Afrika-onderwys wou:

- die kind se latente fisiese vaardighede ontwikkel;
- sy/haar karakter ontwikkel;
- respek vir ouer mense en gesagspersone inskerp;
- intellektuele vaardighede ontwikkel;
- spesifieke beroepsopleiding aanleer en 'n gesonde gesindheid ten opsigte van eerlike arbeid ontwikkel;
- 'n gevoel by die kind ontwikkel dat hy/sy behoort en aktiewe deelname aan familie- en samelewingsbelange aanmoedig en
- die kind leer om die kulturele erfenis van die samelewing te verstaan, te waardeer en te bevorder (Fafunwa & Aisiku, 1982:11-12; cf. ook Schoeman, 1985:77).

Tradisionele opvoeding in Afrika was afgestem op die voorbereiding van die jeug en terselfdertyd die volle integrering van die kind in die samelewing. Verder was die vertrekpunt en bestemming van die tradisionele Afrika-opvoeding uit, deur en tot die natuur.

#### **4.2.3.2 Beeld van die opvoedeling**

Van der Vliet (1974:212; cf. ook Ocitti, 1973:28 en Hudson, Van Tonder, Eloff & De Vaal, s.a.:49) wys daarop dat kinders in die tradisionele Afrika-gemeenskap as 'n waardevolle bate beskou is, omdat hulle emosionele tevredenheid aan die ouers verskaf het. Die oordrewe klem op die mens as sosiale wese het saamgehang met die beskouing van die kind as gemeenskaplike besit. Die waarde van die individuele kind het uiteindelik gesetel in sy/haar behoort tot die gemeenskap. Op ongeveer sesjarige ouderdom het die opvoedeling verantwoordelike take ontvang om te verrig. Tydens adolossensie moes die kind reeds sosiaal en ekonomies gereed wees vir die taak as volwassene. Die formele oorgang na die volwasse lewe was al wat dan nog oorgebly het. Aan die begin van die adolossensiefase het daar 'n tydperk van intense rites gevolg wat ten doel gehad het om die kind in die wêreld van die volwassene te integreer. Alhoewel die kind as waardevol beskou is en beskerm moes word, moes elkeen sy/haar plek in die samelewing leer ken (cf. Krige, 1966:96-97 en Vilakazi, 1965:126).

#### **4.2.3.3 Visie op die opvoeder**

Ndlovu (1985:33) verklaar dat alhoewel die ouers en veral die moeder die eerste opvoeders van die kind was, die gesin as 'n intieme eenheid, bestaande uit ouers en eie kinders, geneig was om in die familiegroep op te gaan. Aangesien ouderdom baie belangrik vir die Afrikaan was, is die kind onder andere deur die grootouers, ooms en tantes geleer om respek aan ouer mense te betoon. Die skakeling van die kind met die breë familiegroep was dus vir sy/haar opvoeding van deurslaggewende belang.

Die inleiding van die kind in die netwerk van tussenmenslike verhoudings en skakeling, was binne die tradisionele swart samelewing nie net die taak van die gesin nie (Claassen, 1991:90 en Nel, 1979a:51; cf. ook Fafunwa & Aisiku, 1982:12 en Vilakazi,

1965:126-127). Elke persoon in die gemeenskap moes verseker dat elke opvoedeling dit leer wat hy/sy moes weet om 'n sinvolle bestaan binne die gemeenskap te kon voer (cf. Tedla, 1995:141). Die feit dat die ouerhuis en onderwys so nou vervleg was, wys heen na die ongedifferensieerde aard van die geslote Afrika-gemeenskap waarin geen onderskeid tussen die verskillende samelewingsvorme gemaak is nie.

Van der Vliet (1974:217) verklaar dat die tradisionele opvoeder slegs ingestel was op die sosialisering en toerusting van die kind tot 'n ideale lid van die gemeenskap. Alle opvoeders het individueel en gesamentlik net een stel gelowe, opvattinge, waardes en gedragspatrone aan die kind voorgehou, en die aanvaarding daarvan het vir die kind erkenning en status in die gemeenskap meegebring.

#### **4.2.3.4 Die inhoud van onderwys**

Ten einde 'n bepaalde opvoedingsdoel te bereik, behoort daar van bepaalde opvoedingsinhoud gebruik gemaak te word. Krige (1966:106-107; cf. ook Duminy, 1973:21) verklaar dat, alhoewel formele skole in tradisionele Afrika ontbreek het, die samelewing wel 'n ongeskrewe kurrikulum vir onderwys en opvoeding besit het. Volgens De Villiers en Hartshorne (1981:146,147) is die opvoedingsinhoud in 'n nie-gespesialiseerde gemeenskap direk relevant aan die rolle wat die opvoedeling eendag as volwassenes sal moet vervul. Die inhoud van inheemse onderwys het uit die fisieke en sosiale situasie van die Afrikaan gegroei; dit is deur beide die fisiese en sosiale omgewing bepaal. Opvoedeling was onder andere betrokke by praktiese boerdery, visvang, kook en houtsniewerk. Ontspanningsaktiwiteite het onder andere stoei, dans en wedrenne ingesluit, terwyl intellektuele opleiding onder meer die studie van die inheemse geskiedenis, legendes, die omgewing (plaaslike geografie, plante en diere), poësie, redenering, raaisels, storievertelling, spreukwoorde en spreuke behels het. Stories het baie aspekte van die daaglikse lewe uitgebeeld; sommiges het 'n morele les of 'n waarskuwing ingesluit. Ander het antwoorde gegee op die diep vrae van die lewe - oor die heelal en die gedrag van sekere diere (Krige, 1966:99; cf. ook Sifuna & Otiende, 1992:150 en Van Dyk, 1975:3-4).

Claassen (1991:102-103) versterk ook die gedagte van onderwys en opvoeding as 'n geïntegreerde ervaring wanneer sy aandui dat fisiese opleiding met karakterbou, en boerdery-aktiwiteite met intellektuele opleiding geïntegreer is. Die tradisionele opvoedingstelsel het 'n sterk nasionale karakter besit en kultuur is in sy gebonde, ongedifferensieerde en statiese aard van geslag tot geslag oorgedra. Die inheemse opvoeding van die Afrika-kinders was volledig vir 'n wêreld waarin weinig spesialisasie nodig was. Volgens Van Dyk (1975:2) is die oordrag van kultuurgoedere aan 'n jonger geslag nie alleen ingesluit nie, maar is die inskerping van norme vir korrekte gedrag ook aangespreek.

Die sogenaamde inisiasieseremonies was ook deel van die tradisionele opvoeding van die Afrika-kind. Die onderrighoud van die inisiasieskool was gemik op die behoud van die tradisionele erfenis van die stam en die oordra van die tradisies van die stam aan die volgende geslag. Daar is hoofsaaklik tradisionele waardes en norme aan geïnisieerdes oorgedra. Opleiding tydens inisiasie het onder andere die volgende behels: militêre opleiding en jagmetodes vir seuns; riglyne ten opsigte van selfbeheersing en die ideale persoonlikheidskwaliteite; mitiese tradisies en pligte teenoor kinders, ouers en die huwelik, en verpligtinge ten opsigte van die gemeenskap en stamhoof (cf. Badenhorst, 1975:44 en Claassen, 1991:94-99). Maduane (1979:127) wys daarop dat ook die stamwette, -gebruike en taboes in die inisiasieskool aan die opvoedeling voorgehou is.

#### **4.2.3.5 Opvoedingsmetodes**

Die tradisionele metode van Afrika-opvoeding het, in teenstelling met die Westerse neiging tot abstrakte denke, direk in verband met die neiging tot konkrete, praktiese denke gestaan. In dié verband voer Burger (1994:255) aan dat die swartman eerder sinteties as analities dink. Die tradisionele metode van opvoeding het direkte ervaring en deelname behels. Metodes soos mondelingse instruksie, simbole, waarneming, herhaling, memorisering en die ondersoek van die onmiddellike omgewing was deel van Afrika-opvoeding. Aanvanklike leer het nie doelbewuste onderrig behels nie, die

kinders het eerder geleer deur aktief aan dit wat om hulle gebeur, deel te neem. 'n Seun sou byvoorbeeld, in plaas van om te tel, geleer word om sy familie se beeste, skape en bokke aan hul kleur of grootte te herken. As groepsmens moes die kind van kleintyd af aan die gemeenskap se ekonomiese bedrywighede deel hê (Myburgh, 1981:147 en Tedla, 1995:134-136).

Een van die informele onderrigmetodes was leer deur te speel. Volgens Krige (1966:98,99; cf. ook Ocitti, 1973:47-48) is die belangrikheid van spel algemeen erken en kinders het speelgoed uit klei en uit ander items in hul omgewing gemaak. Geslagsnabootsing was 'n verdere belangrike element van inheemse opvoeding. Opvoedlinge het geleer deur hul ouers of ander volwassenes na te boots. Ander speelaktiwiteite was om te swaai, mekaar te jaag en te vang (Brown & Hiskett, 1975:23 en Luthuli, 1981:47; cf. ook Bruwer, 1963:89). Raaisels is ook gebruik om die kind se geheue en taalvermoë te bevorder.

In aansluiting by nabootsing en observasie, wys Schoeman (1985:77) op mondelinge oordrag en tradisie as tradisionele opvoedingsmetodes waardeur Afrikane hul kinders onderrig het. Volgens Van der Walt (1989:244) het die tradisionele Afrikaan inderdaad 'n skriflose kultuur gehad en op mondelinge wyse is onder andere die taal, geskiedenis, wette en gebruike van die ouer na die jonger generasie oorgedra. Deur gebruik te maak van die storievertel-metode is baie waarhede aan kinders oorgedra. Musiek het ook 'n integrale deel van hul daaglikse lewe gevorm. Kinders het geleer deur te doen; deur seremonies, rituele, feeste, nabootsing en demonstrasie waar musiek en dans altyd teenwoordig was. Volwassenes het hul religieuse praktyke en oortuigings aan kinders by hierdie geleenthede bekendgestel. Kinders is ook op informele wyse by produktiewe werk betrek (cf. Krige, 1966:98; Luthuli, 1981:23,48; Ocitti, 1973:103-104 en ook Sifuna & Otiende, 1992:152). Op dié wyse is kinders vir hulle rolle as man en vrou in die toekoms voorberei.

Volgens Krige (1966:99; cf. ook Tedla, 1995:135-136) is daar in die inisiasieskole meer aandag aan formele opvoeding gegee. Inisiasie was 'n metode wat aangewend is

om Afrikaan-kindere voor te berei vir volwasenheid. Verskillende vlakke van opleiding of inisiasie waarop elke keer nuwe dinge geleer is, moes, ten einde as volwasse bestempel te word, deurloop word. 'n Ander vorm van formele onderrig was die bemeestering van 'n sekere vakmanskap. Fafunwa en Aisiku (1982:15) en Sifuna en Otiende (1992:153-154) verklaar dat beroepsoriëntasie onder andere die volgende tipe onderrig ingesluit het:

- landboukundige onderrig soos boerdery, visvang en diereversorging;
- handwerk en handel soos seepmaak, sing en weef en
- professies soos medisyne, jag en justisie (polisie, boodskappers, regters).

Aan die einde van elke ouderdomsfase of blootstellingsjare het die opvoeding 'n praktiese taak as toets ontvang om uit te voer. Hierdie deurlopende evaluering het uiteindelik op 'n seremonie of inisiasie met betrekking tot volwasse status uitgeloop. Die onderrigvlak wat tydens die pre-koloniale periode aan die orde was, was inderdaad funksioneel omdat die kurrikulum relevant was ooreenkomstig die behoeftes van die samelewing. Die doel, die inhoud en die metodes van tradisionele onderrig was nou met mekaar verweef; dit is nie in aparte komponente verdeel soos in die geval van die Westerse onderrigstelsel nie.

Hierdie onderrigmetodes, sowel as die wyse waarop Afrikane hul kindere voorberei het vir die lewe en vir oorlewing, was egter vir Westersinge onaanvaarbaar in vergelyking met hul eie gesofistikeerde onderrigstelsel (cf. Setiloane, 1986:2). Aangesien die inheemse opvoeding nie voldoen het aan die vereistes van die Westerse opvoeding nie, en omdat die inherente waarde van informele onderrig sonder meer as onbeduidend afgemaak is, is dit dikwels deur sommige Westerse skrywers as primitief en barbaars afgewys.

#### 4.2.3.6 Die leerperiode

Tedla (1995:115-124; cf. ook Van Dyk, 1975:2-3) onderskei hoofsaaklik twee fases in die tradisionele Afrika-kind se opvoeding. Gedurende die eerste fase van inheemse onderwys (vanaf geboorte tot prepuberteit) het die moeder haar kind versorg. Daar het vanaf geboorte 'n spesiale band tussen moeder en kind ontwikkel en die kind is in hierdie tydperk op vele terreine deur die moeder opgevoed. Deurdat die moeder byvoorbeeld voortdurend met haar kind gepraat het en vir hom/haar gesing het, is die kind se spraak ontwikkel. Die volgende fase, wat op ongeveer sesjarige ouderdom aangebreek het, het die voorbereiding van die kind vir sy/haar verantwoordelikhede as volwassene behels. Tydens hierdie fase het alle lede van die gemeenskap gehelp om die kind, onder andere deur inisiasie, vir die volwasse lewe voor te berei.

Formele onderwys was in hierdie geslote gemeenskappe beperk tot bepaalde tydperke op bepaalde stadiums in 'n persoon se lewe. De Villiers en Hartshorne (1981:150; cf. ook Van Dyk, 1975:6) noem as voorbeelde die inisiasieskool, rituele groepe, portuurgroepe, skole in magie, medisyne, die vervaardiging van wapens, skole vir priesters en toordokters. Hierdie "skole" het van 'n paar weke tot 'n jaar geduur en van die metodes wat toegepas is, sluit onder andere rites, die aanwending van medisyne, aanroeping van die voorvaders, die oordrag van kennis, die sing van liedere en mimiek in. In die tradisionele skole het die kwaliteite en vermoëns wat die mens in staat stel om 'n behoorlike lewe as volwassene te lei die meeste aandag verkry.

#### 4.2.3.7 Dissipline en tug

Beloning en/of straf is deur die tradisionele Afrika-opvoeder gebruik om die opvoedingspoging te versterk. Soos Myburgh (1981:149) tereg aandui kan geen opvoedingsproses sonder dissipline geskied nie. In tradisionele Afrika-opvoeding het die dissiplinering en tugtiging van die opvoedeling egter van die een uiterste na die ander beweeg. Na geboorte het kinders volop liefde ontvang en is hulle in der

waarheid baie deur hul moeder, broers en susters bederf. Volgens Steyn *et al.* (1992:64) het al hierdie liefdevolle aandag slegs tot die geboorte van die volgende baba geduur, waarna uiters streng dissipline en tug op die kind toegepas is. Dit wil derhalwe voorkom asof die opvoeding nie vanaf geboorte gedissiplineer is nie, en wanneer dissipline wel ter sprake gekom het, dit hoofsaaklik deur die ouer persone in die huis gehandhaaf, is. Die kind is derhalwe na 'n periode van ongebondenheid ewe skielik met strenge dissipline oorval (Maduane, 1979:116; cf. ook Sifuna & Otiende, 1992:151-152 en Van Dyk, 1975:3). Geen ongehoorsaamheid van die kant van die opvoeding is dan toegelaat nie.

### 4.3 SAMEVATTING

Uit hierdie hoofstuk het dit duidelik aan die lig gekom dat, binne die grense van die ongedifferensieerde tradisionele Afrika-kultuur, alles as uit, deur en tot die natuur beskou is. Aangesien die keuse van 'n archimedespunt binne hierdie geslote kultuur tot die immanente beperk word, betrek die tradisionele Afrosentriese beskouing nie 'n totaliteitsvisie op die lewe en die opvoedingwerklikheid nie. In ooreenstemming met die materiepoo van die antieke Griekse religieuse grondmotief, wil dit voorkom asof tradisionele Afrosentriese opvoeding inderdaad op dualistiese wyse in Godafvalligheid gerig word.

Kragtens die beginsel van historiese kontinuïteit is die geslotenheid van die pre-koloniale, tradisionele Afrika-kultuur egter tydens die koloniale era met 'n Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing in aanraking gebring. In die volgende hoofstuk word die ingrypende invloed wat die akkulturasieproses op die tradisionele lewens- en opvoedingsbeskouing gehad het, aan die orde gestel.

# Hoofstuk 5

---

## DIE UITWERKING VAN DIE AKKULTURASIEPROSES OP OPVOEDINGSFILOSOFIEë IN SUID-AFRIKA

### 5.1 INLEIDING

Volgens Van der Walt (1994b:5) is Afrika, en ook Suid-Afrika, gedurende die laaste eeue aan die invloed van Europese kolonialisme, die Westerse Christendom en humanisme onderwerp. As gevolg hiervan het die tradisionele en inheemse lewens- en wêreldbeskouing wat aanvanklik deur die mense van Afrika gehuldig is, radikale wysigings ondergaan. Aangesien 'n opvoedingsbeskouing deur 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing onderlê word, kan daar inderdaad aangevoer word dat die tradisionele opvoedingsfilosofie aan dieselfde radikale veranderinge onderwerp is. Van Niekerk (1992:5) is van oordeel dat die Weste met sy woelige, amper woedende aktivisme, sy energie en sy begeerte om alles te ondersoek, te beheers, te verander en te vernuwe, in wese vreemd is aan Afrika se tradisionele verlange om die harmonie en ewewig te handhaaf. Die innerlike patrone van die Westerse kultuur verskil dus in baie opsigte van dié van tradisionele Afrika - die een is egter nie noodwendig beter as die ander nie en mag geensins ten koste van die ander verabsoluteer word nie.

Die grootste gedeelte van die bevolking in Suid-Afrika bestaan uit “Westerlinge” en Afrikane. Die “oorplanting” van `n Westerse lewens- en wêreldbeskouing op Suid-Afrika het die verwestering van tradisionele Afrika-kulture en -strukture meegebring. Die druk wat van die Westerse magte op die tradisionele wyse van lewe in Afrika uitgegaan het, het nie alleen `n ingrypende verandering meegebring waardeur byna alle aspekte van inheemse lewe beïnvloed is nie, maar het ook uiteindelik daartoe gelei dat die Suid-Afrikaanse swart bevolking tans besig is met `n soeke na `n eie identiteit, na sekuriteit en na betekenis in die lewe.

Ten einde die impak van die akkulturasieproses op opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika aan die kaak te stel, is dit inderdaad van belang om sowel die begrip *akkulturasie*, as die akkulturasieproses wat gedurende die koloniale en post-koloniale tydperke in Suid-Afrika plaasgevind het, kortliks in oënskou te neem.

## 5.2 BEGRIPSOMSKRYWING

Die woord *akkulturasie* is `n afleiding van die stamwoord *kultuur*. Volgens Odendal *et al.* (1983:39) kom akkulturasie neer op “`n proses van wedersydse kulturele beïnvloeding tussen uiteenlopende groepe, byvoorbeeld van `n primitiewe volk deur direkte en langdurige aanraking met `n ontwikkelde volk, waardeur karaktertrekke en elemente uitgewissel word en `n nuwe lewenspatroon ontstaan”. Coertze, P.J. (1968:1) se definisie stem grootliks hiermee ooreen wanneer hy akkulturasie definieer as “die proses waarvolgens kultuurpatrone van volke of segmente daarvan onderhewig is aan `n proses van verandering ten gevolge van sistematiese en aanhoudende beïnvloeding deur die kultuur(e) van `n ander volk(e) en wat onder besondere omstandighede kan uitgroei tot `n nuwe vergrote volkseenheid”.

Herskovits (1958:10; cf. ook Haviland, 1987:373 en Linton, 1940:463-464) formuleer akkulturasie as volg: “Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous firsthand contact,

with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups". Daar is egter 'n bykomende aantekening tot die definisie bygevoeg: "Under this definition, acculturation is to be distinguished from culture-change of which it is but one aspect, and assimilation, which is at times a phase of acculturation. It is also to be differentiated from diffusion, which, while occurring in all instances of acculturation, is not only a phenomenon which frequently takes place without the occurrence of the types of contact between peoples specified in the definition given above, but also constitutes only one aspect of the process of acculturation". Vir Hoebel en Frost (1976:48) kom akkulturasie voor "when a society undergoes drastic change under the influence of a more dominant culture and society with which it has come in contact". Dit blyk duidelik uit genoemde definisies dat kontak tussen verskillende kulture 'n voorvereiste vir akkulturasie is.

Coertze, R.D. (1968:35) onderskei tussen drie soorte akkulturasie. Eerstens spontane akkulturasie, waaronder 'n bepaalde volk wat van buite beïnvloed word, die geleentheid kry om self te kies watter van die vreemde invloede aanvaar, verwerp of tot die bestaande kultuur in 'n nuwe en ryker kultuur geheel ingewef sal word. Tweedens bestaan daar gedwonge akkulturasie. In dié geval is die vreemde kultuur se invloed so dominerend dat die bestaande kultuur geen ander keuse het as om sy lewenspatroon by die nuwe aan te pas nie. Derdens bestaan daar geleide akkulturasie, naamlik wanneer 'n dominante groep die leiding neem en die kultuur van 'n ander groep stelselmatig verander. Die moontlikheid bestaan ook dat al drie hierdie akkulturasievorme gelyktydig in een besondere akkulturatiewe situasie teenwoordig kan wees.

### 5.2.1 Enkele kenmerke van akkulturasie

Akkulturasie is 'n uiters komplekse aangeleentheid wat inderdaad deur vele faktore beïnvloed word. Faktore soos onder andere die grootte van die groepe wat in kontak is, watter groep domineer en watter groep ondergeskik is, beïnvloed die hele akkulturasieproses. Hierdie faktore beïnvloed grotendeels die tempo en graad van

verandering en die resultaat kan dus in baie opsigte verskil. Verandering volg altyd op wedersydse interaksie op individuele, sosiale en kulturele vlakke en akkulturasie moet die wedersydse positiewe beïnvloeding van kulture insluit. Kontak met ander kulture moet tot herwaardering van die eie lei en daar kan self op die mate van oopstelling vir die ander kultuur besluit word. Die verrykende in die ander kultuur word aangeleer tot veredeling van die eie kultuur (Beals, 1967:220 en Berry, 1980:10; cf. ook Woods, 1975:28). In die ontmoeting van die verskillende kultuurdraers behoort daar nie sprake van vernietiging, onderdrukking, dwang, geringskating en neerhaling te wees nie.

Wanneer verskillende kulture in noue kontak met mekaar kom, vind daar eerstens die oordrag van idees en gedragsverandering plaas. Oorname van 'n nuwe kultuur begin by individue en werk dan geleidelik deur na die ander lede van die samelewing. Volgens Coertze, P.J. (1968:10,13-16 en cf. ook Hoebel & Frost, 1976:49) kan daar tydens die proses van akkulturasie slegs twee moontlikhede bestaan: a) òf die een groep oorheers die ander heeltemal, òf b) daar is 'n versoening van die twee lewenswyses. Botha (1975:13) en Oosthuizen (1975:13) voer aan dat die akkulturasieproses meestal langdurig van aard is en oor geslagte heen plaasvind. Die veranderingsproses werk sowel horisontaal as vertikaal; dit werk in dieselfde generasie asook in opeenvolgende geslagte. Verandering het dikwels 'n ontwrigtende uitwerking op die individu en 'n té vinnige verandering is heeltemal ongewens, aangesien die oordrag van innerlike kultuurwaardes baie stadig geskied. Indien akkulturasie te vinnig sou geskied, kan dit maatskaplike chaos tot gevolg hê.

Friedl (1976:86; cf. ook Mönnig, 1980:34 en Woods, 1975:35) voer aan dat die individu 'n gevoel van frustrasie en depressie kan ontwikkel wanneer hy/sy met die geweldige verskil tussen die eie kultuur en die nuwe kultuur gekonfronteer word. Akkulturasie kan dus negatiewe sielkundige gevolge inhou wat die groepsorganisasie versteur. Intense ontwrigting sal derhalwe ter sprake kom wanneer 'n groep se binneste kultuurlae 'n vinnige en dramatiese verandering ondergaan. Aangesien kultuur 'n tipies menslike verskynsel is, gaan kultuurveranderinge noodwendig met

veranderinge in die waardesisteen van die mens gepaard. Soos Van der Wateren (1979:120,127) tereg opmerk, sal verandering in een aspek van kultuur noodwendig ook verandering in die ander aspekte daarvan meebring.

Die resultaat van hierdie akkulturasieproses, wat kan varieer afhangende van die omstandighede waaronder kontak plaasvind, is normaalweg 'n groter eendersheid tussen die twee betrokke kulture. Hierdie eindproduk kan wissel van aanvaarding van die vreemde en 'n nuwe aanpassing by die eie, tot 'n verset en verwerping van die nuwe kultuurelemente en sterker beklemtoning van die eie. Waar twee kulture met mekaar in aanraking is en die een in 'n dominerende verhouding tot die ander staan, lei dit tot assimilasië. Van der Wateren (1979:130) verklaar dat in teenstelling met akkulturasie, die resultaat in die geval van assimilasië is dat die een kultuur as't ware verdwyn en opgeneem word in die dominante kultuur.

Ten laaste is dit noodsaaklik om te vermeld dat akkulturasie deeglik van die proses van enkulturasie onderskei moet word. Enkulturasie kom neer op die verwerping van die kultuur van 'n groep waartoe die individu behoort (cf. Van der Wateren, 1979:116 asook Van Rensburg & Landman, 1988:49). In die opvoeding sal dit beteken dat die opvoedeling geleidelik die vermoë verkry om die eie kultuurgoedere te hanteer en homself/haarself steeds in toenemende mate die eie kultuur toe te eien. Vir die volwassene is dit 'n gebeurtenis waarvan hy/sy self verantwoordelikheid neem vir die keuses wat uitgeoefen word. In teenstelling hiermee kan die individu nie altyd gedurende die akkulturasieproses self besluit watter aspekte van die vreemde kultuur aanvaarbaar is nie, aangesien dit dikwels afgedwing word.

### 5.3 DIE AKKULTURASIEPROSES IN SUID-AFRIKA

Met die eerste oogopslag blyk dit asof die akkulturasieproses 'n heel onskuldige en onskadelike proses van 'n ewewigtige gee en neem tussen twee verskillende kulture is. In die Suid-Afrikaanse situasie het hierdie begrip 'n veel wyer betekenis met skadelike gevolge vir die individu én die groep verkry. Verandering aan die hand van

akkulturasie het op Afrika-bodem die prosesse van ontstamming en verwestering tot gevolg gehad. Nie alleen is die buitenste kultuurlae van die kultuursisteem van die Afrikaan aangeraak nie, maar is daar ook gepoog om tot die diepste kultuurkern deur te dring (Marais, 1983:34-36; cf. ook Durand, 1970:2-3). Die ou statiese lewensvorme is as't ware ontwortel deurdat dit vir die nuwere en sterkere plek moes maak.

Dit wil voorkom asof die hele akkulturasieproses in Suid-Afrika hoofsaaklik gedwonge was. Volgens Coertze, P.J. (1968:6-7; cf. ook Oosthuizen, 1975:11-12) is die tradisionele Afrikaan geen keuse gelaat met betrekking tot die proses van verwestering nie. Daar is in só 'n mate op die Afrika-kultuur neergesien, dat Westerlinge hulself geensins bereidwillig verklaar het om die tradisionele Afrika-kultuur te waardeer of iets daaruit te leer nie. Normaalweg word die groep wat in die minderheid in die aanrakingsproses is, deur die meerderheidsgroep beïnvloed (cf. Bock, 1974:225-226; Marais, 1983:42-43,177 en Van der Wateren, 1979:130). In Afrika was dit egter nie die geval nie en as gevolg van die dominerende invloed van een kultuur, was daar eerder van assimilasië as van akkulturasie sprake.

Die swart bevolking van Suid-Afrika, ook in die res van Afrika, verkeer tans in verskillende stadiums van akkulturasie. Sommige Afrikane bevind hulle in 'n situasie waarin hulle volkome verwesters voel, ander voel êrens tussen verwestering en die tradisionele kultuur "tuis", terwyl daar ook diegene is wat nog volkome vasklou aan die tradisionele kultuur. Badenhorst (1975:46) voer aan dat die tradisionele Afrikaan in die "stryd" tussen die tradisionele Afrika-kultuur en die Westers-georiënteerde kultuur nie kon kompeteer met die wêreldwye inslag, trefkrag en aanvaarbaarheid van die Westerse kultuur nie. Soos blyk uit Van der Walt (1989:304 en 1991:133,148-149; cf. ook Maduane, 1979:113-114), het verskillende aspekte van die natuurreligie verdwyn, maar in die plek van natuurkragte het 'n nuwe vergoddeliking, naamlik sekularisme, gekom. Onder leiding van die humanistiese religieuse grondmotief van natuur en genade is die magte van die natuur grootliks in Afrika ontthron.

### 5.3.1 Die invloed van kolonialisme op die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing (vanaf ongeveer 1880 tot 1960)

Alhoewel daar reeds voor 1880 'n geringe mate van kontak tussen Afrika en die res van die wêreld was, was tradisionele Afrika-stamme volgens Asante (1991:105) primitiewe en geslote kultuurgemeenskappe wat geïsoleerd en sonder aanwysbare kulturele ontwikkeling voortbestaan het. Dooyeweerd (1969b:259-261) verklaar dat daar slegs van sinvolle kulturele ontwikkeling sprake kan wees wanneer die primitiewe groep met beskawings wat op 'n hoër kulturele vlak is, in aanraking kom. Deurbreking van die bande van die starre isolasie van 'n tradisionalisties-georiënteerde geslote kultuur is alleen moontlik indien sodanige kultuur in die greep van die historiese norme van differensiasie en integrasie kom.

Tydens die koloniale periode het verskeie Europese moondhede kolonies in Afrika bekom. Suid-Afrika het spesifiek die teiken geword van die Nederlands-Oos-Indiese Kompanje, die Britse Settelaars en ook sendelinge en jagters uit Europa. In dié verband voer De Klerk (1988:540-541) aan dat die wedloop om Afrika in die laat negentiende eeu inderdaad deur binnedringing van die vasteland deur Europese ontdekkingsreisigers, handelaars en sendelinge voorafgegaan is. Hierdie persone het die weg vir die soldate en amptenare wat die gebied formeel aan hul gesag sou onderwerp, gebaan. Al die mense wat na Afrika gekom het, was verteenwoordigers van die Westerse kultuur wat ander tale, 'n ander ekonomie, 'n ander religieuse gesindheid, 'n ander politieke stelsel en baie ander lewenspatrone na Afrika gebring het (cf. Boesak, 1984:76; Luthuli, 1981:35 en ook Schapera, 1966:357). 'n Totaal nuwe kultuur is aan Afrika bekendgestel. Binne hierdie opset het die meeste swartmense van Suid-Afrika in noue kontak met die Westerse kultuur gekom en is die totale lewenswyse van die tradisionele Afrikaan in vele opsigte verander.

Met die verdeling van Afrika in afsonderlike kolonies, is die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing onder geweldige druk geplaas. Die lewens- en wêreldbeskouing van die Afrikaan is volgens Van der Walt en Postma (1987:106) sonder meer as primitief

en pre-logies afgemaak. Die Westerse magte en sendelinge het die inheemse Afrika-kultuur misken en, ter bevordering van “modernisering”, is die sogenaamde superieure Westerse lewens- en wêreldbeskouing, wat dikwels in direkte konflik met die tradisionele Afrika-waardes was, op die mense van Afrika afgedwing. Die enigste oplossing om die Afrika-kultuur se staat van minderwaardigheid op te hef, was om dit tot op dieselfde vlak as dié van die Weste te bring (cf. Brown & Hiskett, 1975:19 en Chamberlain, 1979:3). Waar die Westerse volke meer as 2000 jaar gegun is om te ontwikkel tot die beskawingsvlak waarop hulle hul tans bevind, is die swart volke van Suid-Afrika nie die afgelope 300 jaar die tyd gegun om rustig in die rigting van ’n hoër vlak van beskawing te ontwikkel nie. In dié verband kan aangevoer word dat die gedwonge, eensydige en vinnige verloop van kultuur aanraking die oorspronklike lewenspatroon van die tradisionele Afrikaan in Suid-Afrika geweldig aangetas het.

Tradisionele Afrikane het as gevolg van volgehoue kontak met die Westerse kultuur gegroei tot iets anders as wat hulle vóór kontak met die Weste was. Hanekom (1979:10) verklaar dat sommige seuns wie se vaders slegs op die dolosse van toordokters kon staatmaak om siekte te diagnoseer en hulle formele onderrig in ’n stamskool ontvang het, vandag geneeshere en predikante word. Swart kinders word in die moderne tyd groot met Europese meubelstukke in hul huise en hulle raak al hoe meer vertrouwd met ’n omgewing waarin onder andere boeke en radio’s nie meer onbekend is nie. Afrika, as ’n ontwikkelende kontinent, is in ’n oorgangperiode. Afrikane is byvoorbeeld bewus gemaak van wetenskaplike metodes om die landbou-toestande te verbeter. Wetenskaplike en tegnologiese ontwikkeling oefen ’n groot invloed op die kultuur van mense uit. En soos Badenhorst (1975:47) en ook Marais (1987:37-48) tereg aandui, lei die vreemdheid van nuwe kultuurgoedere dikwels tot verwarring by kultuuroorname.

Ndlovu (1985:32-33) is van oordeel dat kulturele verandering normaalweg verandering in die sosiale lewe van die individu veroorsaak. Via die etos word die religieuse grondmotief wat op die betrokke se hart beslag gelê het, in sy/haar lewens- en

wêreldbeskouing gereflekteer. As gevolg van die akkulturasieproses en verwestering, het daar 'n dramatiese wending in die lewens- en wêreldbeskouing van die swart Afrikaan gekom. Die Afrikaan het onder andere deur die Westerse tegnologie, kultuur en wetenskap in kontak gekom met die Westerse humanistiese religieuse grondmotief van natuur-vryheid waarin die mens as outonoom beskou word. Waar die tradisionele Afrikaan die neiging getoon het om die werklikheid deur magie te beheers, moes nou geleer word om dit deur die wetenskap en tegnologie te probeer doen.

### 5.3.1.1 Die koms van die Christendom

Vanaf 1799 tot 1954 het verteenwoordigers van verskeie Westerse sendinggenootskappe hulle in Suid-Afrika gevestig. Hierdie sendinggenootskappe, soos onder andere die Londense Sendinggenootskap, het van die begin van die koloniale fase af daadwerklik gepoog om die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing met die Westers-Christelike lewens- en wêreldbeskouing te vervang. Sendelinge wou Afrikane lede van dieselfde kerke as waartoe hulle behoort het, maak. Daar moet egter in gedagte gehou word dat daar nie alleen Christelike sendelinge was nie, maar ook onder andere Islamitiese sendelinge (cf. Bruwer, 1963:191; Ikenga-Metuh, 1991:4; Kritzinger, 1994:6 en Meyer, 1971:36). Die Islamitiese geloof en die Christendom moes derhalwe nie net met mekaar kompeteer nie, maar ook met die tradisionele Afrika-godsdiens.

'n Westerse soort Christendom is op Afrika-grond geplant. Die Westerse kultuur en die Christelike geloof kon natuurlik nie altyd sonder meer in die ou strukture ingepas word nie en die inheemse kultuur is gevolglik ernstig ontwrig. Die sending het 'n bondgenootskap met die Westerse kultuur gesluit: in die sendinghospitale met die Westerse medisyne, in die sendingskole met die Westerse onderwys, en in die ontwikkelingsprojekte met die Westerse tegnologie (cf. Jones, 1922:8 en Van Niekerk, 1992:18). Die Christendom het nie as 'n godsdiens na die Suid-Afrikaanse swart bevolking gekom nie, maar dit is in die gedaante van die Euro-Amerikaanse kultuur na Suid-Afrika gebring.

### 5.3.1.2 Die invloed van die Christelike godsdiens op die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing

Benewens Westerse kolonialisme was die oordra van die (Westerse) Christendom op Afrika 'n faktor wat 'n belangrike rol gespeel het in die versteuring van die tradisioneel-holistiese lewens- en wêreldbeskouing. Vir Afrika was dit problematies dat die Christendom nie meer 'n radikale, integrale, omvattende siening van die lewe verkondig het nie. Die Christendom wat na Afrika gebring is, was deurtrek van die Skolastiek. Vanweë die dualistiese wortelgesplete aard van die religieuse onderbou van die Westerse Christendom, is die Christelike geloof en die res van die lewe as twee afsonderlike sake gesien - daar is dus 'n onderskeid tussen godsdiens en lewenswandel getref. Dit is juis die religieuse grondmotief van natuur en genade wat as gevolg van die daarstelling van 'n geestelike terrein teenoor 'n materiële terrein, die oënskynlik holistiese lewens- en wêreldbeskouing van Afrika in die branding gebring het.

Volgens Van der Walt (1994b:16) het die Afrikaan onder die indruk gekom dat *Christelikheid* heeltemal verhewe is en dus van die alledaagse lewe geskei moes word. Die harmonieuse, geïntegreerde voortbestaan van die tradisionele Afrikaan is nou bedreig en opeens is daar 'n spanning tussen die tradisionele en die Westerse lewens- en wêreldbeskouings ervaar. Hierdie spanning het tot 'n verdeelde Afrika-siel gelei, die eenheid van die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing was nou verlore (cf. Fowler, 1995:28-29 en ook Tema, 1979:58). Hiermee saam is die gevoel van eie identiteit ook aangetas en het daar inderdaad 'n identiteitskrisis in Afrika ontstaan.

Hieruit blyk dit dus dat die Skolastiese religieuse grondmotief van natuur-genade ook, as gevolg van die akkulturasieproses, op die verwesterste Afrikaan in Suid-Afrika beslag gelê het. Dit impliseer dat die moderne Afrikaan se lewe noodwendig deurtrek sal wees van teenstrydighede. Die Afrikaan maak ook kennis met die Westerse nabinne-gerigte lewens- en wêreldbeskouing. In teenstelling met die tradisionele Afrika-gemeenskap waar die gemeenskap voorkeur bo die individu geniet, tree die humanisme

sterk na vore wanneer die individu nou 'n meer prominente posisie in die Westerse siening van die samelewing verkry.

Dit wil voorkom asof die sigbare, tradisionele Afrika-kultuurlae meestal in die guns van die buitenste lae (gewoontes, gedrag, waardes) van die Westerse kultuur verander. Verder wil dit voorkom asof daar aangevoer kan word dat, benewens die enkele gevalle waar die diepste religieuse kultuurkern van sommige Afrikane radikaal verander het, die tradisionele kultuurkern (die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing en religieuse oortuigings) in 'n groot mate onaangeraak en onveranderd gebly het. Die spanning by die Afrikaan is derhalwe te vinde in die feit dat benewens 'n tradisionele Afrika-kern, die res van die kultuurlae hoofsaaklik verwesters het. Volgens Mkabela (1995:3 en cf. ook Ikenga-Metuh, 1991:4) word hierdie spanning sigbaar in gevalle waar Christene in Afrika hulle dikwels in twee wêreldes bevind: die ouer en tradisionele wêreld soos geken aan voorvaderaanbidding en die nuwe of Christelike wêreld waar magiese praktyke afgewys word. Diepgaande aanpassings en verandering wat 'n stadige en pynlike proses ingesluit het, is inderdaad van die swartman geveeg. Waar die man by die tradisionele Afrikaan byvoorbeeld as priester namens sy gesin optree en die vrou by die godsdienstige seremonies op die agtergrond bly, beklemtoon die Christelike godsdiens nou die persoonlike geloofsverantwoordelikheid van elke individu. Die waardesisteem waarin die Christelike godsdiens ingebed lê, is tipies Westers. In die Christelik-Westerse kultuur word byvoorbeeld baie meer waarde geheg aan arbeid en "Westerse" besittings as aan vroue, kinders en vee soos in die kultuur van die tradisionele Afrikane (cf. Van der Walt & Postma, 1987:107).

Ikenga-Metuh (1991:7) som die tradisionele Afrikaan se identiteitskrisis op as 'n spanning tussen:

- die tradisionele lewe en moderne lewe wat veroorsaak is deur koloniale veranderinge;
- tradisionele godsdienstige oortuigings en Christelike oortuigings en

- die boodskap van die evangelie soos in die Bybel gevind en die evangelieboodskap wat deur die sendelingkerke gepredik is.

Daar kan egter aangevoer word dat hoewel tradisionele Afrikane die grondelemente van die Christelike godsdiens en lewens- en wêreldbeskouing aangeleer het, dit geensins beteken dat die tradisionele godsdiens en lewens- en wêreldbeskouing totaal afgeleer is nie (Van Dyk, 1976:2-3; cf. ook De Villiers, 1968:63; Van der Walt, 1989:236 en Van Rooy, 1978:6).

### 5.3.1.3 Onderwys tydens die koloniale era

Met die verandering van die tradisionele Afrika-lewenswyse het die tradisionele opvoedingsstelsel nie onaangeraak gebly nie. 'n Dramatiese verandering van lewenswyse impliseer noodwendig 'n dramatiese verandering op die terrein van opvoeding en onderwys. Christelike sendelinge het in die koloniale era duisende Christelike skole en hospitale in Afrika gestig (Fowler, 1995:25; Mbiti, 1969:229 en Okeem, 1990:10; cf. ook Mandivenga, 1991:13). Die aard van die onderwys wat vroeëre sendelinge na Afrika gebring het, was kenmerkend van die onderwys in hul eie lande. Hulle het Westerse waardes met hul saamgebring en sou ook nie toegelaat word om enigiets te onderrig wat strydig was met die onderwysbeleid van hul eie regerings nie. Die sendelinge het die inheemse sosialiseringstegnieke van Afrika geïgnoreer. Die onderwys was geskoei op die Westerse stelsel en Afrika-opvoedinge moes in 'n Westerse denkkategorie dink, skryf en lees (Franz, Van Rooyen, Potgieter, Van As & Barker, 1995:7; cf. ook Mbiti, 1969:118-120 en Mkabela, 1995:4-5). Alhoewel onderwys beskou is as 'n ingang waardeur die Christelike geloof na Afrika gebring kon word, het dit die totale uitsluiting van die tradisionele kultuur beteken.

In die meeste gevalle is die tradisionele Afrika-kultuur verander deur die Westerse invloed, wat veroorsaak het dat totaal nuwe kulturele verskynsels en instellings ontstaan het. Voorbeelde van sosiale strukture wat ingevoer is vanaf Europa is skole, universiteite en Westerse regeringsvorme. Suid-Afrika moes totaal verwesters! Met die koms van die gevorderde Europese kultuur na Suid-Afrika het ook die formele

skool na Suid-Afrika en Afrika gekom. Volgens Fowler (1995:145; cf. ook Nel, 1962:20; Ocitti, 1973:104 en Scanlon, 1964:4) was een van die grootste foute wat die Europeërs in Afrika gemaak het om te aanvaar dat hulle onderwys vir mense gebring het wat heeltemal onopgevoed was. In hierdie tydperk het sendelinge die onderwyssektor in Afrika oorheers. Hulle het aangevoer dat Afrika-kindere totaal geïgnoreer en aan hulself oorgelaat is. Indien opvoeding gesien word as 'n voorbereiding vir die lewe in die samelewing waarin 'n mens gebore word, het sendelinge 'n wanopvatting oor tradisionele onderwys gehad.

Tydens die koloniale tyd is Westerse onderwys in Afrika onder die dekmantel van die opvoeding (tot beskaafdheid) en kerstening van die Afrikaan bekendgestel. Die koloniale onderwysstelsel was gebaseer op die liberale evolusieleer van kultuur, godsdiens, ekonomie en regering (politieke stelsel). Tedla (1995:168) wys daarop dat die Weste onder die vaandel van kapitalisme, Christenskap en beskawing die inheemse selfregering, ekonomiese lewe, tegnologie, medisyne en onderwys van Afrika as primitief en agterlik gebrandmerk het. Mkabela en Luthuli (1997:18) is van oordeel dat Westersinge dit nie verstaan het nie, aangesien hulle probeer het om dit vanuit 'n Westerse vertrekpunt te verklaar.

Die hoofdoel van koloniale onderwys was om Afrikane te wen om Christene te word en om hulle te laat verwesters. Sendelinge en later ook die koloniale regerings het bewustelike pogings aangewend om Afrikane weg van hul kultuur te onderrig. Fafunwa en Aisiku (1982:21-22; cf. ook Schapera, 1966:377) verklaar dat die sendelinge die kurrikulums in hul sendingskole tot die essensiële in die Christelike of Moslem lewe beperk het. Aanvullend tot godsdiens was lees, skryf en rekenkunde die pilare van elke skoolkurrikulum. Dié beperktheid van die skoolkurrikulum het voortgeduur selfs na die koloniale regerings se deelname aan onderwys. Westerse religieuse onderwys het steeds oorheers terwyl die hele skoolstelsel gegroei het tot 'n eksamen-georiënteerde en geletterdheidsstelsel.

Brown en Hiskett (1975:321; cf. ook Fafunwa & Aisiku, 1982:22-26 en Pells, 1938:145) voer aan dat die swartmense in Suid-Afrika en veral die eie behoeftes en trots van die swart kind heeltemal buite rekening gelaat is. In Suid-Afrika was die waarde-oordele van die Nederlandse en Engelse koloniste op Westerse norme geskoei en het dit inderdaad radikaal van dié van die inboorlinge en swartmense verskil. Swart kinders is aanvanklik in Nederlands onderrig en hul eie taal is geïgnoreer. Later, met die verengelsingbeleid van die Britse regering aan die Kaap, is swart kinders ook in Engels onderrig (Weeber, 1989:7-8; cf. ook Heyns, 1982:318 en Tema, 1979:58).

Baie stemme het in Afrika teen koloniale onderwys opgegaan en daar is gepleit dat die onderwyssisteem Afrika-omstandighede in ag moes neem. Koloniale regerings en sendelinge het aan kinders in Afrika 'n totaal vreemde opvoeding gegee as waaraan hulle tuis gewoon was. Die koloniale moondhede het hul eie verwagtings betreffende die onderwys in Afrika gekoester - alle koloniale skole het die bevordering van die Europese kultuur ten doel gehad (Tedla, 1995:170 en Van Dyk, 1975:9). Die doel van koloniale onderwys was dus nie die ontwikkeling van Afrika-leiers nie, maar eerder die ontwikkeling van mense wat hulself nie meer as deel van die Afrika-gemeenskap moes sien nie. Die ontwikkelde Afrikaan moes nou as buffer tussen die koloniale administrasie en die mens van Afrika optree.

Die koms van 'n aggressiewe en ekspansionistiese Europese kultuur het die logika van die sosiale verhoudings in Afrika onder groot druk geplaas. Alhoewel Afrika meestal alles wat die Weste aan hom gegee en opgedring het aanvaar het, is daar gepoog om dit in die groter geheel van die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing in te pas. Terwyl daar nog aan die basiese geheelbeeld van die werklikheid vasgeklou is, is die gemeenskapslewe egter ernstig ontwig. Boshoff (1994:45-46; cf. ook Kritzinger, 1994:4) is van oordeel dat alhoewel min van die oorspronklike tradisionele Afrika-kultuur oorgebly het, sekere tradisionele uitgangspunte tog steeds op 'n merkwaardige wyse gehandhaaf is.

Volgens Mkabela (1995:4) het die pogings tot totale uitwissing van die tradisionele Afrika-godsdiens in die onderwys ook die uitwissing van die Afrika-kultuur geïmpliseer, aangesien Afrika-kultuur en -godsdiens identies was. Luthuli (1981:4 en 1982:32; cf. ook Schapera, 1966:376) voer aan dat die tradisionele onderwys en die inheemse opvoedingsfilosofie van Afrikane dus 'n dramatiese verandering tydens die koloniale era ondergaan het. Gepaardgaande hiermee het die aard en die doel van opvoeding en onderwys van swartmense ook verander. Afrika-kindere moes formele skole en kerke bywoon, aan Westerse sport deelneem, Westerse klere dra en Westerse idees aanvaar. Dit het inderdaad daartoe aanleiding gegee dat tradisionele Afrika al hoe meer begin verwesters het. Tradisionele Afrikane, en veral hul kindere, was verward. Hulle het met idees en beskouings van twee totaal verskillende wêreldes geworstel, dié van Afrika en dié van die Weste.

As samevattende gedagtes kan op hierdie stadium gestel word dat koloniale onderwys aan 'n opvoedingsfilosofie wat deur 'n Westerse lewens- en wêreldbeskouing onderlê is, geken kan word. Die tradisioneel-holistiese werklikheidsbeskouing van die Afrikaan is nou aan 'n dualistiese religieuse raamwerk ondergeskik gestel, en die Afrikaan moes bloot inval by 'n opvoedingsfilosofie wat ver van Afrika-realiteite verwyderd was. Aan die hand van Westerse "ongeduld" is Afrika as't ware nie die geleentheid gegun om geleidelik van 'n ongedifferensieerde na 'n gedifferensieerde samelewing te beweeg nie.

#### **5.4 DIE POST-KOLONIALE TYDPERK (VANAF ONGEVEER 1960)**

Die Afrika-kolonies se stryd om onafhanklikheid het in die veertigerjare verder uitgebrei en meer eise is aan die koloniale moondhede gestel. Die koloniale moondhede het hulle onttrek - in sommige kolonies binne dae - en hulle drange, ideale en drome om Afrika te ontwikkel en te omvorm, verloor. In die eerste na-koloniale jare het die koloniale moondhede skuldig oor hul uitbuiting en rassisme gevoel, en het ter vergoeding hiervan byna blindelings hulp in Afrika ingepomp. Sedertdien "ontkoppel" die Weste hom van Afrika, maar volgens Tedla (1995:176) is die mense van Afrika

egter nooit werklik geleer om die Westers-georiënteerde instellings te gebruik en om daaraan deel te neem nie.

Van der Walt (1990a:2) bevestig die ingrypende veranderinge wat Afrika die afgelope eeu ondergaan het. Binne die bestek van skaars 'n eeu deurloop die tradisionele Afrika-kultuur vanaf tradisionele kulture agtereenvolgens kolonisasie, nasionalisme, dekolonisasie, onafhanklikheid en nuwe nasionale ideologieë soos Afrika-sosialisme en Marxisme. Hier kom die humanisme in Afrika weer duidelik na vore. Afrika-sosialisme kan in sy verskillende gestaltes beskou word as 'n reaksie op die koloniale era en die daaropvolgende swak posisie van Afrika-lande in die wêreld. Kolonialisme het inderdaad die totale lewe van Afrikane geraak. Die onstabiliteit het hulle verder vatbaar vir beïnvloeding deur onder andere kommunisme en Marxisme gemaak (Friedland & Rosberg, 1964:228-229; cf. ook Du Preez, 1988:12 en Nürnberger, 1979:32,39). Die Afrikaan was op soek na 'n nuwe mensbeeld en om die nuwe mens te vind, so is geglo, is 'n totale transformasie van die huidige mens nodig. Die mens moes hiervolgens self die algehele verandering bewerkstellig.

Die Afrikaan, net soos die Westerse mens, is op soek na 'n eie identiteit. Die ongedifferensieerde samelewings van tradisionele Afrika is wel met gedifferensieerde samelewings vervang, maar in die post-koloniale era het een samelewingsverband, byvoorbeeld die staat, in baie van hierdie Afrika-state allesomvattende gesag besit. Van der Walt (1990a:3) is van oordeel dat kommunisme en sosialisme vir Afrika 'n antwoord geword het tot bevryding van onderdrukkende kapitalistiese kolonialisme en die afwesigheid van 'n radikale mens- en samelewingsbeeld by die Christendom. Na dekolonisasie het Afrika-leiers 'n bepaalde ideologie aangegryp om hul eie regerings te regverdig en hul mense saam te bind. Afrika-sosialisme is die produk van verskeie Afrika-leiers, soos Jomo Kenyatta van Kenia en Kwame Nkrumah van Ghana, en het verskil van Europese sosialisme en Marxistiese sosialisme (Van der Walt, 1990a:17-19; cf. ook Friedland & Rosberg, 1964:119). Afrika is eerder in 'n stryd na die soeke van 'n eie identiteit as in 'n klassestryd gewikkel. Nativisme, 'n verskynsel waarvolgens

doelbewuste pogings aangewend word om kultuurgoedere uit die verlede te laat voortleef, het in Afrika begin geld.

Suid-Afrika was egter die heel laaste land wat eers in 1994 weggedoen het met 'n oorheersend Westerse regering. Vir baie mense in Suid-Afrika het dit die einde van die magsgreep wat die Westerse kultuur vir byna 350 jaar op die suidpunt van Afrika uitgeoefen het, beteken. Vir etlike dekades was swart onderwys in Suid-Afrika die verantwoordelikheid van blankes. Soos Luthuli (1982:28) inderdaad aandui, het onderwys in Suid-Afrika geensins die belange en behoeftes van die swart individu en sy gemeenskap bevredig nie. Verskeie faktore, soos onder andere industrialisasie, verstedeliking en formele opleiding het tot die totale verandering van Afrikane se sosiale en nasionale lewe bygedra. Waar Afrikane vroeër slegs op oorlewing ingestel was, word hulle vandag, in navolging van Westerlinge, steeds meer winsgeoriënteerd. Die hele proses van verstedeliking het nie net die verwestering van die Afrikaan bespoedig nie, maar het gelei tot die konfrontasie met toenemende sosiale, ekonomiese en maatskaplike wantoestande (cf. Du Toit, 1967:85; Schapera, 1966:363 en Van Tonder, 1979:118). Die Westerse demokratiese regerings het tot die verbrokkeling van die stamstelsel gelei.

Deur die vestiging van Europese beheer in Suid-Afrika het die tradisionele Afrika-stamme hul politieke onafhanklikheid verloor. Die ontwrigting was groot en die daarmee gepaardgaande spanning het gelei tot politieke onstabiliteit (cf. Maritz, 1990:83; Pelsler, 1968:67,69 en Schapera, 1966:372). Onkritiese aanvaarding van Westerse waardes het ook aanleiding gegee tot die vinnige verbrokkeling van die tradisionele maatskaplike orde van die swartman in Suid-Afrika. Die groep het nou minder belangrik geword en die individu al hoe belangriker. Die geordende stamsamelewing het begin verval en aangesien die individu van die stamverband losgemaak is, is hy/sy in 'n kulturele lugleegte vasgevang. Binne die stamverband was daar sekere taboes wat orde in die stam verseker het. De Bruyn (1981:91) voer aan dat hierdie sogenaamde taboes egter nou verval het en daarmee saam ook die sekuriteit wat die stamlewe gebied het.

Die impak van die Westerse lewens- en wêreldbeskouing, met die verskeie uitlopers van humanisme en Skolastiek, het 'n ingrypende en omvattende impak op die tradisioneel natuurreligie-gedrewe inheemse leefwyse in Afrika. Dit wil voorkom asof die opvoedingsfilosofieë wat tydens die koloniale era op Afrika afgedwing is, telkens die opvoedingswerklikheid op dualistiese wyse in 'n rigtingverskeidenheid gedwing het - 'n toedrag van sake ook eie aan moderne Afrika-onderwys.

#### **5.4.1 Moderne Afrika-onderwys**

Moderne Afrika-onderwys is 'n weerspieëling van die spanning tussen tradisionele Afrika-beskouings en beskouings wat van die Weste op Afrika-bodem oorgeplant is. Te midde van modernisering en ontwikkeling, het sommige Afrikane tog hul tradisionele lewens- en wêreldbeskouings en godsdiens behou.

##### **5.4.1.1 Die doel van onderwys**

Met veranderinge in die tradisionele leefwyse het die tradisionele Afrika-samelewing ook anders begin lyk. Nuwe eise en behoeftes het om 'n nuwe en meer komplekse onderwysdoel gevra. Alhoewel die gemeenskap volgens die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing belangriker as die individu geag is, is dit opvallend hoe dié siening van die samelewing sonder meer in die post-koloniale era geïgnoreer is. Die klem het nou geval op die eis dat die kind tot onafhanklikheid van die groep en die stam opgevoed moet word. Luthuli (1981:11) voer aan dat die tradisionele opvoeding daarna gestrewe het om Afrika-kindere, onder andere deur middel van inisiasie, in die onveranderde seremonies en rituele van die gemeenskap in te lei. Die taak van die onderwys is egter vandag eerder daarop afgestem om die opvoedeling bewus te maak van die eie individualiteit en verantwoordelikheid as vrye mens.

Hierdie klemverskuiwing na die Westers-georiënteerde individu is in wese vir die meerderheid tradisionele Afrikane lewensvreemd en staan lynreg teenoor die tradisionele Afrikaanse klem op die gemeenskap. Die Westerse produkte, modes en

estetiese waardes wat ten koste van tradisionele produkte en waardes verhoog word, getuig voorts van hierdie algehele klemverskuiwing wat in Afrika plaasgevind het. Oorsese musiek spreek veel meer tot die "opgevoede" jongmense as die tradisionele musiek (Tedla, 1995:179-180; cf. ook Luthuli, 1981:35). Produkte wat van oorsee ingevoer word, is ook meer gewild as produkte wat eie aan Afrika is.

Die tradisionele siening dat ouderdom 'n deug is en gerespekteer moet word, word volgens die Westerse siening afgewys deurdat die ryke ervaring van die ouer mense in die gemeenskap as nutteloos beskou word. Teenoor die wysheid van die ouer geslag word in die nuwe bedeling besondere waarde aan industrialisasie en die stedelike lewe geheg. Luthuli (1981:24) is van oordeel dat dit daartoe gelei het dat die opvoeding nou moes leer lees en skryf, aangesien dit 'n noodsaaklikheid geword het om te oorleef in die moderne lewe. Teenoor die tradisionele Afrikaanse neiging tot konkrete, praktiese denke eerder as abstrakte denke, is daar na die koloniserings van Afrika meer aandag aan abstrakte as praktiese leer gegee (cf. Erasmus, 1970:183-184 en Tedla, 1995:181-182). Groot klem word op die verstand geplaas, terwyl leer deur te werk agterweë gelaat word. Die waardes wat die jeug van Afrika in die Westerse onderwysstelsel leer, is heeltemal uit voeling met die Afrika-reëliteit en daarom geensins prakties nie. Die doel van moderne Afrika-opvoeding is om die karakter en intellek van Afrika-kindere in só 'n mate te ontwikkel dat hulle toegerus sal wees vir hul toekomstige werk en omgewing.

#### 5.4.1.2 Beeld van die opvoeding

Volgens Nel (1979a:72; cf. ook Tedla, 1995:181) blyk die onmiskenbare invloed van die Weste op Afrika-onderwys duidelik uit die groter klem wat in die moderne onderwys op die verstandelike ontwikkeling van die opvoeding geplaas word. Die opvoeding se vermoë word nou inderdaad beoordeel in terme van boekekennis en die vermoë om abstrakte ontledings te kan doen.

Terwyl kinders in die tradisionele Afrika-gemeenskap as 'n waardevolle bate beskou is, het Afrikaan-ouers egter in so 'n mate verwesters dat hulle beide 'n beroep beoefen en dus nie soveel tyd aan hul kinders soos tydens die tradisionele era kan bestee nie. Opvoeding word dus al hoe meer die taak van die skool as formele opvoedingsinstansie. Afrika-opvoedeling word vandag in die skool voorberei vir 'n nuwe Westerse vorm van volwassenheid en vir hul nuwe sosiale rolle in die gemeenskap. Die opvoedeling moet in staat gestel word om sy/haar plek in die veranderde gemeenskap vol te staan (Myburgh, 1981:153; cf. ook Luthuli, 1981:54,59). Aangesien die stamtradisie in die meeste gevalle aan die uitsterf is, het die meeste opvoedeling tans 'n ideaal van die Westerse beroep wat hy/sy eendag gaan beoefen. Soos Tedla (1995:204) inderdaad aandui is formele skoolbywoning, waar die klem op individuele prestasie val, nou ook vir alle swart Afrika-kindere verpligtend.

#### 5.4.1.3 Visie op die opvoeder

In die tradisionele familie het die moeder, as die ondergeskikte in die huwelik, hoofsaaklik die taak as opvoeder vir die eerste ses jaar van die kind se lewe op haar geneem. Vandag word beide ouers egter by die opvoeding betrek. Vanweë die feit dat die moeder genoodsaak word om 'n beroep te beoefen, word die vader verplig om met die opvoeding van sy kinders behulpsaam te wees (cf. Luthuli, 1981:61).

In die post-koloniale jare het die Afrika-gemeenskappe meer gedifferensieerd geraak en onderwys, sowel as opvoeding, is op die skool afgeskuif. Soos reeds vermeld werk beide ouers in die meeste swart families vandag, met 'n duidelike negatiewe invloed op hul taak as opvoeders. Opvoedeling word gevolglik aan hulself oorgelaat en wat hulle nie by die skool leer nie, bly gevolglik heeltemal agterweë. Swart families het inderdaad dramatiese veranderinge ondergaan. Tedla (1995:193) is van mening dat daar aanvanklik geen ouer persone op skoolrade gedien het nie ten einde te verseker dat die tradisionele lewe nie in die moderne kurrikula ingesluit word nie. Die talentvolle, wyse tradisionele Afrika-onderwysers en -opvoeders met hul ryke kennis,

ervaring en vaardighede is derhalwe uitgesluit uit die formele en moderne onderwysstelsel van Afrika.

Swart opvoeders besit in die post-koloniale era buitengewoon baie mag, aangesien hulle leiersposisies beklee. Die mag van hierdie opvoeders oor opvoedeling strek ook veel wyer as dié van hulle ouers, en gevolglik is hul verantwoordelikheid dienooreenkomstig ook groter. Daar word van hierdie opvoeder verwag om die opvoeding na verwestering en die Christendom te lei. As die belangrikste instrument van akkulturasie, word die opvoeder vir die opvoeding as't ware die vergestaltung van alle Westerse deugde. Tog val baie van die swart opvoeders steeds tussen die Westerse en Afrika-godsdienste en -kulture rond. Vilakazi (1965:134-135) beweer dat baie van dié opvoeders byvoorbeeld belydende Christene mag wees, maar nog steeds bokke vir die voorvadergeeste slag.

Luthuli (1981:74) is van oordeel dat Afrika-opvoeders moet beseft dat die beeld van die swartmens verander het en dat hulle leiding rakende dié verandering aan die jeug moet verskaf. In moderne opvoeding moet opvoeders vir hul taak gekwalifiseerd wees en moet hulle oor die nodige bevoegdheid beskik. Die tyd is finaal verby waarin enige persoon die onderwysprofessie kon betree.

#### 5.4.1.4 Inhoud van onderwys

Die tradisionele opvoedingstelsel van Afrika het meer omvat as wat in die Westerse wêreld onder die begrip *onderwys* verstaan word. Aangesien tradisionele onderwys meer informeel en prakties was, het intellektuele opleiding in die pre-koloniale era kinders voorberei vir hul rolle as volwassenes in die samelewing. Dit het onder andere die studie van die inheemse geskiedenis, legendes, die omgewing en storievertelling behels. Met die aanbreek van die post-koloniale era is opvoedeling nie meer in die ware sin van die woord vir die lewe voorberei nie, maar is hulle in die primêre skool toegerus met Westers-georiënteerde wiskunde, algemene wetenskap, geografie, geskiedenis en Europese tale. Volgens Claassen (1991:92) was hierdie tale in die

toegerus met Westers-georiënteerde wiskunde, algemene wetenskap, geografie, geskiedenis en Europese tale. Volgens Claassen (1991:92) was hierdie tale in die nuwe skoolkurrikulum, wat onder andere Afrikaans en Engels ingesluit het, aanvanklik totaal vreemd vir die Afrikaan. Die Afrika-kind moet gedurende die formele opleidingsperiode in hierdie vreemde tale leer lees en skryf. Die sekondêre skool behels slegs 'n uitbreiding van dit wat op elementêre vlak geleer is. Wanneer jong Afrikane begin skoolgaan, betree hulle dus inderdaad 'n totaal vreemde wêreld as waaraan hul tuis gewoond was. Hulle word met vreemde lewens- en wêreldbeskouings gekonfronteer, die taal waarin onderrig word verskil dikwels van die taal wat tuis gepraat word en aangesien die feitemateriaal vir hulle betekenisloos is, lei dit tot sinlose memorisering (Luthuli, 1981:24,77 en Tedla, 1995:188-189; cf. ook Claassen, 1991:103).

In talle gesinne was daar feitlik geen aansluiting tussen die belangewêreld van die tradisionele Afrika-ouers en hul moderne kinders nie. Daar kon byna geen gemeenskaplike denke, insigte en belangstellings tussen ouers en kinders ontwikkel nie. Beter opvoedkundige kwalifikasies en die daarmee gepaardgaande hoër inkomste van kinders veroorsaak dat hulle beter toegerus is vir die realiteite van die dag as hul ouers. Hulle is veral beter toegerus en aangepas om in terme van Westerse eise besluite te neem, situasies te hanteer en 'n bepaalde lewenstandaard te handhaaf. Badenhorst (1975:47) is van oordeel dat baie swart ouers wat as primêre opvoeders in die Westerse wêreld leef en werk dikwels só tradisie-georiënteerd is dat hulle nie daarin slaag om die nuwe waardes en norme aan die kind voor te hou nie. Ouers is gevolglik dikwels op hul kinders vir leiding aangewese. Volgens Tedla (1995:204) is die moderne Afrika-onderwysstelsel 'n baie swak nabootsing van dié van die Weste. Die leerlinge wat hierdie stelsel deurloop het, is duidelik tussen twee wêreldes vasgevang: die tradisionele en die Westerse wêreld.

#### 5.4.1.5 Onderwysmetodes

In die tradisionele opvoedingstelsel is kinders aanvanklik opgevoed deur middel van toevallige leer en deur aktiewe deelname. In teenstelling met die tradisionele seremonies en demonstrasie waar musiek en dans altyd teenwoordig was, sien die huidige onderwysmetodes (van onder andere formele lesings, lees, skryf en memorisering) maar kleurloos daar uit. Aangesien die hele samelewing nie betrokke is by die formele onderwys nie, is die onderwysmetodes nie so ryk en effektief soos dié wat in inheemse leer gebruik is nie. Laasgenoemde kan toegeskryf word aan die feit dat onderwysers meestal onbetrokke by die lewens van hul leerlinge is. Die feit dat moderne onderwys slegs tot die skool en klaskamer beperk is, sluit geleenthede uit om opvoedeling deur rituele, feesviering en ander aktiwiteite soos begrafnisse te leer. Volgens Tedla (1995:191) is onderrigmateriaal en eksamenvraestelle gedurende die post-koloniale tydperk ook hoofsaaklik vanuit Europa ingevoer en is dit ook in Europa nagesien. Hierdie onderrigmateriaal was dus in wese vreemd vir die opvoedeling van tradisionele Afrika.

#### 5.4.1.6 Leerperiode

Luthuli (1981:13) stel dit onomwonde dat die oorspronklike informele opvoeding van tradisionele Afrika vervang is met 'n moderne Westerse, formele skoolsisteem. Aanvanklik was moderne onderwys vir min Afrikane toeganklik en die leerperiode kon van vyf tot sestien jaar duur. Laasgenoemde sluit sekondêre sowel as tersiêre onderwys in. Dit het hoofsaaklik abstrakte leer ingesluit en in teenstelling met die lewenslange leer gedurende die tradisionele era, is moderne onderwys in sommige gevalle net op vyf tot ses jaar van formele onderrig afgestem.

Aanvanklik was dit slegs 'n uitsondering indien 'n kind sy/haar hele skoolloopbaan in Westerse terme deurloop het. Jong Afrikane woon egter vandag van kleintyd af Westerse skole by. Kinders het vroeër of op 'n latere ouderdom die skool begin bywoon, of dit op vroeë ouderdom reeds verlaat. Die hedendaagse tendens is egter,

vanweë die hele akkulturasieproses wat onder Afrikane plaasgevind het, dat swart kinders ook skool vir 'n volle twaalf jaar bywoon. Hierdie kinders wat 'n skoolloopbaan volg, en hulle maak vandag verreweg die meerderheid uit, verwerp die idee van inisiasie. Aangesien die openbare mening vandag grootliks teen die stamskoolgebruik is, word daar minder druk meer op die skoliere uitgeoefen om dit by te woon nie (De Groot, 1967:122,125 en cf. ook Schöler, 1965:240). Tydens die pre-koloniale era is die posisie van die volwasse ongeïnisiëerde as onbenydenswaardig beskou. Vanweë akkulturasie word skoolopleiding en geleerdheid in die geleedere waar inisiasie sy gewildheid verloor het, as 'n vorm van status gesien.

#### 5.4.1.7 Die skool (formele onderwys)

Nel (1979a:10) verklaar dat die formele Westers-georiënteerde onderwys inderdaad 'n geweldige impak op die tradisionele onderwys in Afrika gehad het: die toetrede van kinders tot formele skole het die tradisionele metode van opvoeding laat verdwyn en het 'n radikale breuk in die tradisionele rolle van kinders veroorsaak. Die skool in die Westerse sin van die woord het volgens Claassen (1991:103-104; cf. ook Duminy, 1973:19) verdeelde lojaliteit en konflik by die kind ten opsigte van die skool en die eie gesin meegebring. Hierdie gaping tussen die opvoedeling se kulturele agtergrond en die vreemde Westerse skoolopleiding lei daartoe dat kinders afvallig raak van tradisionele gebruike.

Selfrealisering, wat onbekend was in die tradisionele opvoedingstelsel, word as die norm in die Westerse skool voorgehou. Die meeste Afrika-kindere word by toetrede tot die skool, ten spyte van moontlike tradisionele voorskoolse opvoeding, op 'n Westerse wyse met 'n Westerse mensbeskouing as opvoedingsdoelstelling opgevoed. Swart volwassenes stel tradisioneel ander eise aan hul kinders as die blanke Westering. Gevolglik kan swart kinders nie altyd in alle opsigte beantwoord aan die eise wat die skool, as Westerse kultuurinstelling, aan hulle stel nie (cf. Nel, 1977a:10-11). Hanekom (1979:2) is van oordeel dat Westerse opvoeding gesien moet word as gedwonge akkulturasie met die doel om die swart Afrikaan te dwing om by Westerse

norme aan te pas. Om sosiaal aanvaarbaar in en vir die Westerse wêreld te word, moet die Afrikaan bereid wees om iets van die self prys te gee.

#### 5.4.1.8 Dissipline en tug in die opvoeding

Aangesien Afrika deur die Weste beïnvloed is, het die strenge dissipline van die tradisionele era ook stelselmatig begin afneem. In Afrika is daar in die Westerse skole vandag, veral gesien in die lig van die humanisme, sprake van 'n losse gees sonder streng dissipline. In teenstelling met die tradisionele siening dat die vader die draer van gesag was en absolute gesag oor sy gesin besit het, is die moeder vandag die vader se gelyke. Beide ouers is huidiglik verantwoordelik vir die tugtiging en vermaning van hul kinders. Luthuli (1981:61) merk in dié verband op dat, vanweë die feit dat beide ouers dikwels vir professionele beroepe opgelei is, die dissiplinering van kinders dikwels agterweë bly. Dit kan lei tot kinderverwaarlosing en jeugmisdaad wat 'n steeds ernstiger probleem word.

Denkema (1987:53) voer aan dat skoolopleiding in baie gevalle aan kinders 'n meerderwaardigheidsgevoel teenoor hul ouers, wat nie dieselfde geleerdheid het nie, gee. Die gebrek aan ouerlike gesag bring voorts mee dat sommige kinders min eerbied betoon, ongehoorsaam raak en weinig respek vir die gesin oorhet. In die tradisie van die moderne humanisme word die eie belange en plesier vooropgestel.

### 5.5 SAMEVATTING

'n Gedwonge akkulturasieproses is in Afrika deur kolonisasie aan die gang gesit en spesifiek in Suid-Afrika, deur die apartheidsbeleid in stand gehou. Kenmerkend van gedwonge akkulturasie het die intieme en langdurige aanraking van Westerse dominansie 'n intense impak op nie net die tradisionele inheemse lewens- en wêreldbeskouing nie, maar ook op die inheemse opvoedingsfilosofie van Afrika gehad.

Na aanraking met die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing is die harmonie in tradisionele Afrika versteur deur 'n doelbewuste poging om die inheemse lewensvisie met die Westerse beskouing van die lewe te vervang. Verder is daar gepoog om die inheemse opvoedingsfilosofie met 'n opvoedingsfilosofie wat op Westerse waardes en normes geskoei is, te vervang. Ten spyte van die behoud van sekere elemente van die tradisionele godsdienste en lewensvisie, wil dit voorkom asof die geakkultureerde Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing inderdaad geraak is deur 'n verskeidenheid apostatiese grondmotiewe: naas die regulerende invloed vanuit die natuurreligie, het ook die Skolastiek en die humanisme beslag kom lê op die tradisionele Afrika-hart. Dit wil voorkom asof die akkulturasieproses tot die volgende problematiek gelei het:

- die inheemse lewens- en wêreldbeskouing voed nie meer die opvoedingsfilosofie van die inheemse Afrika-kind nie;
- die Eurosentriese humanistiese werklikheidsbeskouing staan vreemd teenoor en in kontras met die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing in Afrika;
- die Christelike lewensfilosofie versplinter vanweë die inslag van die Skolastiek, die holistiese lewens- en wêreldbeskouing van die tradisionele Afrikaan en
- die keuse van 'n archimedespunt bly in die geval van apostatiese grondmotiewe vasgevang in die immanente. Vanweë die wortelgesplete aard van hierdie grondmotiewe word daar nie tot 'n eenheidsvisie op die werklikheid en derhalwe ook nie op die opvoedingswerklikheid, gekom nie.

Teen die agtergrond van genoemde problematiek is dit van belang om in die volgende hoofstuk 'n alternatiewe lewens- en wêreldbeskouing, en die daarmee gepaardgaande opvoedingsfilosofie, in oorweging te neem as 'n moontlike oplossing vir die versplintering van Suid-Afrikaanse onderwys in 'n verskeidenheid vertrekpunte en eindbestemmings.

# Hoofstuk 6

---

## DIE CHRISTOSENTRIESE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUIING ONDERLÊ 'N CHRISTOSENTRIESE OPVOEDINGSFILOSOFIE

### 6.1 INLEIDING

**B**enewens 'n uiteensetting van Eurosentriese, Afrosentriese en 'n geakkultureerde lewens- en wêreldbeskouing en die daarmee gepaardgaande opvoedingsfilosofieë, is daar ook na 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing, soos gedryf deur die Skolastiese religieuse grondmotief van natuur-genade, verwys. Die apostatiese aard van die opvoedingsfilosofieë wat telkens deur dié verskillende lewens- en wêreldbeskouings onderlê is, is sprekend van wortelgesplete grondmotiewe wat hul vertrekpunt in die immanente neem. Vasgevang binne die immanente, bied die skeppingswydte 'n ryke verskeidenheid moontlikhede met betrekking tot eindbestemmings vir onderwysende opvoeding. Terwyl die dualistiese opvoedingsfilosofieë vanuit die Weste ver verwyderd van die tradisionele lewens- en wêreldbeskouing in Afrika staan, het ook die akkulturasieproses geen verligting gebring vir die spanning tussen die eise van tradisionele Afrika en die eise

van `n “verwesterse Afrika” nie. Dit wil derhalwe voorkom asof `n Eurosentriese benadering tot onderwysvraagstukke in Suid-Afrika nie meer deug nie. Terselfdertyd blyk dit asof `n Afrosentriese benadering, veral vanweë `n proses van gedwonge akkulturasie, op `n dualistiese versplintering van Afrika-realiteite uitloop. In dié verband merk Mkabela en Luthuli (1997:10; cf. ook Tedla, 1995:210e.v.) op dat die tyd inderdaad aangebreek het vir `n opvoedingsfilosofie wat relevant is vir die mense van Suid-Afrika. Daar word derhalwe gepleit vir `n staking van die uiteenskeuring van Suid-Afrikaanse onderwys in `n Eurosentriese kamp en `n Afrosentriese kamp. Die teenwoordigheid van `n tradisionele Afrika-groep en `n verwesterse groep wat as’t ware van twee verskillende “wêrelde” afkomstig is, kan nie sonder meer negeer word nie. Die verskeie eindbestemmings wat deur die onderskeie opvoedingsfilosofieë voorgelê word, dra geensins by tot `n onderwysstelsel wat opvoedlinge voorberei om betekenisvolle bydraes in Afrika te lewer nie.

Teenoor die Eurosentriese en Afrosentriese beskouings aangaande die werklikheid bestaan `n verdere moontlikheid - `n Christosentriese beskouing en opvoedingsfilosofie wat deur die Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing gerig word. In dié verband is dit van belang om die Skriftuurlike religieuse grondmotief van die Skolastiese religieuse grondmotief te onderskei. Onder leiding van die natuur-genademotief verdeel die Skolastiek die werklikheid in twee: die rede en die geloof (cf. Schoeman, P.G., 1975:43 en 1995:39). As gevolg van hierdie tweedeling van die werklikheid kan die Skolastiek inderdaad tot geen eenheidsvisie aangaande die werklikheid, ook nie die opvoedingswerklikheid, kom nie. Geanker in `n dualistiese grondmotief sal `n opvoedingsfilosofie onder leiding van die Skolastiek nie alleen sy vertrekpunt in die immanente neem nie, maar ook die eindbestemming van opvoeding sal mank gaan aan die immanente. Hierteenoor staan die Skriftuurlike religieuse grondmotief wat nie alleen `n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing onderlê nie, maar volgens Coetzee (1954:5-6 en 1973:26-30) inderdaad `n Christosentriese opvoedingsfilosofie met één oorsprongs- en bestemmingsgedagte daarstel.

## 6.2 DIE RELIGIEUSE ONDERBOU VAN DIE CHRISTOSENTRIESE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUING EN OPVOEDINGSFILOSOFIE

Strauss (1964:8) verklaar, in ooreenstemming met die definisie van die begrip *lewens- en wêreldbeskouing*, dat `n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing `n Christelike beskouing van die werklikheid en die lewe behels. Kalsbeek (1975:59; cf. ook Botha, 1975:9) stel dit duidelik dat die mens in `n religieuse verbondenheid met God as Oorsprong staan en deur Christus, wat `n transendente archimedespunt impliseer, verkry die mens `n totaalbeeld op die werklikheid, ook op die opvoedingswerklikheid. Met só `n oriëntasieskema is dit moontlik om die werklikheid op só `n wyse te ontsluit dat die skepping omvorm, verfyn en veredel word en diensbaar gemaak word aan die ontwikkeling van al die moontlikhede wat deur God in die ryk verskeidenheid van Sy skepping gelê is. Die volvoering van hierdie kultuurtaak is inderdaad onlosmaaklik verbonde aan die lewens- en wêreldbeskouing wat die mens ten opsigte van die wêreld besit.

Polêr teenoor die afvallige lewens- en wêreldbeskouings wat hul vertrekpunt in die immanente werklikheid neem, staan dus die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing. Stoker (1970:9; cf. ook Kock, 1975:27) spreek tereg die mening uit dat die verlose sondaar deur middel van die Goddelike Woordopenbaring in die wortel van die eie bestaan aangespreek word, sodat daar steeds gepoog word om `n lewens- en wêreldbeskouing onvoorwaardelik in ooreenstemming met die Christelike beginsels van die Woord van God te bring. `n Christelike lewe volgens `n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing, gegrond in die Skriftuurlike grondmotief, impliseer totale diens aan God.

Ten einde tot die kern van `n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en Christosentriese opvoedingsfilosofie deur te dring, is dit noodsaaklik dat die Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deeglik in oënskou geneem word. Aangesien die mens op elke terrein onder leiding van bepaalde beginsels, wat verband hou met `n ingesteldheid van die hart werk, kan daar

aangevoer word dat die Christen inderdaad Christelike beginsels op elke lewensterrein sal handhaaf (cf. Strauss, 1953:9).

### 6.2.1 Die inhoud van die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing

In ooreenstemming met Strauss (1953:11-12) kan bevestig word dat die geskiedenis van die Godafvalliggerigte mens reeds sedert die sondeval 'n verhaal van velerlei afgode weerspieël. Primitiewe volke, soos die antieke Grieke en die tradisionele Afrikane, het as natuurvolke gode van die stof, die dier en die plant in die natuur aanbid. Op hoër beskawingspeil het die heidense kultuurvolke kultuurgode na die beeld van die mens ontwerp en aanbid. In 'n poging om die antiese tussen die Christelike religie en heidense wetenskap te oorkom, het die Roomse Kerk gepoog om 'n versoening met die Griekse denke te bewerkstellig (cf. Dooyeweerd, 1949:35 en 1979:10). Hierdeur blyk die Christelike kerk se stryd reeds vroeg in sy bestaan teen die invloed van die heidense Griekse grondmotief. Hoewel dit in die oog van die Christen 'n valse sintese is, is 'n Skolastiese lewens- en wêreldbeskouing deur Westerse sendelinge na die suidpunt van Afrika gebring (Heiberg, 1971:95; cf. ook Strauss, 1953:13). Die Skolastiek het egter spoedig oorgegaan in 'n moderne ongeloof waar die mens op die troon geplaas word om die wêreld self te regeer.

Teenoor bogenoemde religieë staan die Christelike religie waarin daar geen plek vir 'n sintese tussen die Christelike en nie-Christelike is nie. Die hart, as die eenheidswortel van die menslike persoonlikheid en die knooppunt van alle lewensuitgange, is die volle selfheid van die mens soos wat dit in religieuse konsentrasie op God as die Ware Oorsprong betrek word (cf. Strauss, 1969:17). Aangesien alle lewensuitgange uit die hart is, beteken dit in beginsel, in die geval van die Christelike religie, 'n Godgerigheid van die ganse lewe van die mens. Die lewe van die Christen is derhalwe totaal aan God gewy. In dié verband wys Kock (1975:17,199-200) daarop dat God die wedergebore hart as absolute voorwaarde vir menslike gehoorsaamheid aan Sy Woord in alle lewensuitgange eis. Die onlosmaaklike religieuse samehang tussen Skepper en

skepsel onderstreep die Christelik-reformatoriese opvatting van die mens as 'n religieuse wese. Die beheersende grondmotief van die Christelike denke is dié van die Heilige Woordopenbaring met die motief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees. Hierdie grondmotief bevat die sentrale boodskap van die Heilige Skrif, en moet inderdaad ook die volle dryfkrag van die Christen se lewens- en wêreldbeskouing wees (cf. Malan, 1971:200 en Van Niekerk, 1993:11). Die ware en toereikende kennis aangaande die mens en sy/haar diepste wese, is geheel en al afhanklik van die Skriftuurlike grondmotief. Alles wat die mens doen, moet op die verheerliking van God en die koms van Sy Koninkryk gerig wees.

Volgens Venter (1969a:81-82) moet die Skriftuurlike grondmotief wat die Bybel aan die mens openbaar, eers beslag op die hart lê, en dan sal 'n Christelike lewenshouding en uitkyk vanself daaruit gebore word. Aangesien die Christen ook 'n sondaar bly, mag 'n lewens- en wêreldbeskouing nooit as 'n onveranderlike grootheid opgevat word nie (cf. Dooyeweerd, 1969b:61 en ook Kock, 1975:17). As sodanig is die Skriftuurlike religieuse grondmotief die enigste moontlike beginpunt vir 'n Christelike wysbegeerte, ook vir 'n Christelike opvoedingsfilosofie, in die ware sin van die woord.

#### **6.2.1.1 Die skeppingsmotief**

Die skepping is deur God Drie-enig geskape en word ook deur Hom in stand gehou. Alle dinge is inderdaad uit, deur en tot God. Ingevolge die Woordopenbaring van God, leer die skepsel God ken as die absolute en integrale Oorsprong van alle dinge. God is as Skepper radikaal en totaal anders as Sy skepping; niks in Hom is skepping nie, en niks in die skepping is Goddelik nie. Wolters (1992:20,41-42) bevestig dat God absoluut soewerein is oor alles wat Hy geskape het en daarom is die hele skepping, selfs Satan en sy mag, ten volle van Hom afhanklik. Aangesien God die Alleenheerser is, is daar ook in die kosmos geen uitdrukking van 'n dualistiese oorsprongsprinsipe te vind nie. Die mens is aanvanklik sonder die smet van die sonde na Gods beeld geskape. Alhoewel die volle aspekteverskeidenheid van die tydelike

skeppingsorde in die selfheid van die mens saamgetrek is, maak dit van hom/haar geen God nie. Die integrale Oorsprong van alle dinge vind, volgens God se skeppingsplan, sy kreatuurlike beeld in die menslike hart as integrale, individueel-geestelike worteleenheid van alle tydelike werklikheidsfunksies en -strukture (cf. Dooyeweerd, 1949:31 en 1969c:193). Die mens is derhalwe in sy/haar diepste wese en in die ganse menslike bestaan innig aan God en medemens deur die sentrale liefdesgebod verbonde.

As mede-arbeider van God beskik die mens, alhoewel as deel van die skepping, oor besondere gawes om die skepping tot Gods eer te ontsluit en dit na die Eindbestemming van alle dinge te voer. Op grond hiervan verklaar Fourie (1973:202; cf. ook Snyman, 1987:2) dat die mens radikaal van die res van die skepping verskil en dat die kosmos inderdaad sy sin en betekenis in die mens en die mens deur God vind. Die mens as kroon van die skepping staan egter hoegenaamd nie los van die res van die skepping nie (Heyns, 1974:76; cf. ook Kalsbeek, 1975:64 en Schoeman, 1975:23-24). Aangesien alles in die skepping aan die heerskappy van die mens onderworpe is, het God die mens vir die taak van gevolmagtigde toeberei.

#### 6.2.1.2 Sondeval

Die Bybel openbaar egter dat die mens die verskriklike sonde gedoen het deur ongehoorsaam te word aan die wet van God. Deur teen God in opstand te kom, het die mens en al sy/haar nakomelinge die skuld van die erfsonde ontvang. Die hart wat eens op die ewige God gerig was, soek nou sy vaste grond in die kosmos. Deurdad die mens se hart deur die sonde in 'n afvallige rigting gelei is, sterf die mens in der waarheid 'n "geestelike dood" en word daar in afgodsdien verval (cf. Coetzee, 1977:558 en Roos, 1985:191). Die mens lewe dus in selfgenoegsaamheid 'n lewe weg van God.

Volgens Schoeman, P.G. (1975:24-25; 1988:17 en 1995:100) gaan die fundamentele opstand van die mens teen die Skepper gepaard met die afval van die Ware Lewenswortel en 'n verwerping van die mens se Ware Eindbestemming. Genesis 3:17

impliseer dat die ganse skepping as gevolg van die sondeval om die mens se onthalwe vervloek en aan die toorn van God blootgestel is. As gevolg hiervan het die antitese tussen Lig en Duisternis, waarvan alleenlik in die Bybel kennis verkry kan word, tussen die Gees van God en dié van die afval ontstaan (Kalsbeek, 1975:347; cf. ook Fowler, 1980:26; Heiberg, 1971:96; Hoffman, 1984:7 en Venter, 1973:10). Omdat die Lig en Duisternis in beginsel onversoenbaar is, bly hierdie grondleggende antitese in die werklikheid op elke lewensterrein van die mens voortbestaan, ongeag enige poging om die Christelike grondmotief met 'n nie-Christelike te verbind.

Aangesien die mens na die sondeval “blind” vir die skeppingskrif van God en “doof” vir die skeppingslied geword het, kan God se oorspronklike openbaring, naamlik Sy skepping, nie goed begryp word nie. Ten spyte hiervan verklaar Hay (1992:9; cf. ook Van der Walt, 1989:77-78) dat God Hom daarna op 'n nuwe manier aan die mens bekend gemaak het, naamlik deur middel van Sy Woord. Die Bybel as die geïnspireerde Woord van God spreek nie alleen met gesag oor heilsfeite nie, maar bied ook 'n verklaring vir die mens en die werklikheid, ook vir die opvoedingswerklikheid.

### 6.2.1.3 Verlossing

Vanweë die groot genade van God het Hy egter nie toegelaat dat die mens geheel en al in die verdoemenis gestort word nie. In dié verband word in Johannes 3:16 bevestig dat “God die wêreld so lief gehad het dat Hy sy enigste Seun gegee het, sodat dié wat in Hom glo, nie verlore sal gaan nie, maar die ewige lewe sal hê”. Strauss (1969:17; cf. ook De Graaff, 1997:41 en Mackay, 1953:132) verklaar dat Jesus Christus deur die kruisdood die losprys betaal het waardeur die sonde finaal oorwin is. Die skepping vind dus steeds sin in die mens en die mens se kultuuroopdrag, sowel as die religieuse aard van sy/haar aktiwiteite en verhoudings, is nie as gevolg van die sondeval opgeskort nie.

Hoewel Christus die sonde finaal oorwin het, is dit egter nog nie uit hierdie aardse bedeling verwyder nie. Aangesien dit wat in Christus geskied het eers met Sy

wederkoms voltrek sal word, moet selfs die Christen nog voortdurend teen die magte van die duisternis stry. Schoeman (1975:25-26 en 1988:19; cf. ook Nel, 1979b:35) stel dit duidelik dat die mens alleen deur die voortdurende vergiffenis van sonde deur God in Sy groot genade in Christus bly bestaan. Uit dankbaarheid vir God se groot genade moet die Christen 'n dankbaarheidslewe in Jesus Christus probeer lei.

As samevattende perspektief kan gestel word dat, aangesien die religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing die mens en die werklikheid vanuit 'n totaliteitsgerigte eenheidsvisie beskou, slaag dit daarin om 'n werklikheidsgetroue kosmologie en antropologie te verskaf. Volgens Strauss (1969:22) is hierdie religieuse grondmotief ook die dryfkrag van die Woord deur die Heilige Gees wat die hart van die mens herskep sodat daar sprake kan wees van die herskepping van die uitgange wat uit hierdie herbore hart opkom. Terwyl Christen-wetenskaplikes hul denke onder die Wil van God plaas, plaas humanis-wetenskaplikes daarenteen hul denke bo die wil van God en verhef hulself tot hoogmoedige skepper. Die humanis verwerp die Skriftuurlike grondmotief en daarmee saam die Skepper en die skeppingsorde. In teenstelling met die apostaties-gerigte religieuse grondmotiewe wat ook in Suid-Afrika werkzaam is, bind die Skriftuurlike grondmotief mense oor kultuurgrense heen saam (Landman, Roos & Liebenberg, 1971:142; cf. ook Van Brummelen, 1997:1). Dit impliseer dat die Christelike gemeenskap alle mense wat hulle lewe aan Christus toewy en in diens van Sy koninkryk wil staan, insluit, ongeag etnisiteit en kerklike groepering.

## **6.3 PERSPEKTIEWE OP 'N CHRISTOSENTRIESE LEWENS- EN WÊRELD BESKOUING**

### **6.3.1 Oorsprongskennis en bestemming van die mens**

Daar is reeds aangetoon dat God Hom in die natuur en in Sy Skrif aan die mens openbaar (infra:p.106). Alhoewel die algemene openbaring baie vir die menslike lewe beteken, bied dit geen antwoord op die diepste nood van die mens, naamlik wat gedoen moet word om die ewige lewe te beërwe, nie. In ooreenstemming hiermee

verklaar Stoker (1961:125 en 1967:324; cf. ook Keet, 1945:10-11,16,27) dat die antwoord hierop slegs in die Heilige Skrif aangetref word. In die Bybel openbaar God Homself inderdaad na waarheid en geregtigheid as die oorsprong, wese, doel en bestemming van die mens en die wêreld met die sondeval, verlossing en herskepping in Jesus Christus as sentrale tema. In hierdie verband blyk dit duidelik dat die tradisionele Afrika-beskouing wat sterk aan die natuurreligie herinner, inderdaad mank gaan aan kennis met betrekking tot die oorsprong en bestemming van die mens, soos geopenbaar in die Woord van God. Die Bybel vorm ook derhalwe die normatiewe grondslag van die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en van die Christelike uitlewing daarvan in al sy fasette.

Volgens Dooyeweerd (1969d:17; cf. ook Valenkamp, 1989:11 en Van der Walt, B.J., 1983:96-98) bied 'n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing aan die gelowige 'n totaliteitsvisie op die skeppingsorde. Alles op die aarde vind hul oorsprong in God en die geskape kosmos wys uiteindelik weer in sy totaliteit na God, in Wie alles ook hul bestemming vind, heen. Anders as die ongelowige, het die Christen volgens die Heilige Skrif inderdaad 'n Ewigheidsbestemming. Die Christen se hoogste doel lê in die bestemming wat God vir hom/haar uitgewerk het, naamlik om Gods opdrag tot uitwerking te bring deur die aarde te beheers en te vul.

Die Christen is só aan God as Oorsprong en Skepper van alle dinge gebind dat dit onmoontlik is om los van Hom te lewe. Die ateïs en humanis, daarenteen, kan nie tot 'n sinvolle antwoord op die vraag na die uiteindelijke en finale sin van die lewe kom nie, aangesien die Ewigheidsbestemming van die mens se bestaan nie as religieus vertolk word nie. Hulle sluit die oë daarvoor dat die mens 'n afhanklike wese is wanneer dit by die sinsdimensie van die menslike bestaan kom. In Openbaring 20:14-15 (cf. ook Van Niekerk, 1993:11) word die Christen verseker van 'n heerlike vooruitsig: met die wederkoms van Christus sal die uitverkorenes finaal verlos wees van die sonde.

### 6.3.2 Ware selfkennis

Heyns (1974:84; cf. ook Strauss, 1964:40 en 1969:41) beklemtoon dat die mens, as onselfgenoegsame wese met 'n beperkte kennishorison, inderdaad tot geen ware selfkennis kan kom sonder die Godsopenbaring nie. Die onderlinge samehang tussen God en die mens impliseer dat kennis aangaande die wese van die mens van ware Godskennis afhanklik is. Indien selfkennis bloot vanuit die immanente dimensie verkry word, soos in die geval van die Afrosentriese en Eurosentriese beskouings, staan dit los van die mens se Ware Oorsprongsbetrokkenheid. Die enigste verhouding waaruit 'n geïntegreerde eenheidsbeskouing op die mens verkry kan word, is dan die verhouding waarin die mens tot sy/haar Ware Oorsprong staan.

Alleen die mens wat God in Christus na waarheid ken, kan die self en die eie tuiste werklik ken. Aangesien humaniste hul god en hulself in die tydelike wêreld soek deur 'n betreklike en afhanklike aspek van hierdie wêreld tot die rang van die absolute te verhef, verval hulle in afgodsdienste. Ware kennis van God en ware selfkennis het inderdaad hier verlore gegaan. Christene moet hul selfkennis in Christus soek. Hierdie selfkennis deur Jesus Christus verg die hervorming van die hele lewens- en wêreldbeskouing van die mens in Christosentriese sin, sodat elke dualistiese beskouing verwerp moet word (Dooyeweerd, 1969d:18; cf. ook Schoeman, S., 1995:101). Alleen in volledige oorgawe aan die sentrale Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing kom die mens, wat in die greep van die Absolute is, tot kennis van die self.

### 6.3.3 Wet en wetsonderdaan

Aangesien God 'n God van orde is, heers daar orals in die skepping orde en koers. Elke tydelike funksie besit gevolglik dan ook sy eie wetmatigheid onder die beslag van 'n aard-eie grondwet. Ten spyte van die verskeidenheid van wette, is alle wette uiteindelik één, want alles het sy oorsprong en bestaan in die plan en wilsbesluit van die Skepper self. Stoker (1967:52-54) voer aan dat die ganse geskapene wetsonderdaan

is; alleen God is bo die wette verhewe, want Hy is absoluut, selfgenoegsaam en ewig. As Wetgewer regeer God deur die wetsorde wat aan die hele skepping vastigheid en koers gee. In sy Woord het God slegs gedeeltelik Sy wetsorde aan die mens geopenbaar. Dit is die roepingstaak van die mens om op alle terreine van die skepping die wette te ontdek en te formuleer. Die menslik-gepositiveerde wette mag egter nie in stryd wees met die wetsorde van God nie. Die wydvertakte wet geld vir die hele skepping; niks wat bestaan is aan hierdie wet te onttrek nie, aangesien die ganse geskape werklikheid Sy wetsonderdaan is.

In teenstelling met die humanisme waar die rede as wetgewer beskou word, behels die Christen se wetsidee inderdaad dat God Drie-enig as die enigste Wetgewer van die skepping gesien word. Alleen Christus mag erken word as die sinvolheid en sintotaliteit van die kosmos. Strauss (1969:24) is van oordeel dat die Christelike wetsidee nie probeer om die sinverskeidenheid nivellerend vanuit die kontinuïteit van 'n enkele verabsoluteerde aspek te verklaar nie. Die onherleibare aard van die werklikheidsaspekte in onderworpenheid aan die skeppingsbeginsels wat ook vir die menslike denklewe geld en waarvan Christus die Koning is, word inderdaad aanvaar.

#### **6.3.4 'n Christosentriese kennis- en waarheidsbeskouing**

Van Loggerenberg (1962:10; cf. ook Schoeman, 1975:34) is dit eens dat aangesien die Christen se archimedespunt transendent is, 'n totaalbeeld van die kosmos verkry word. Die volle waarheid gaan die menslike verstand te bowe en die Woord van God is die enigste kriterium vir alle waarheid. 'n Immanente archimedespunt, gekies uit die gebroke werklikheid, loop uit op 'n kosmologie wat mank gaan aan immanente gebondenheid en lei inderdaad tot 'n beperkte visie van die werklikheid.

As kroon van die skepping en as konsentrasiepunt van die aardse tuiste, is die mens geroepe om in gehoorsaamheid aan die Skepper beheersend-vormend besig te wees. Indien die mens beheersende vormingswerk in gehoorsaamheid aan God wil verrig,

moet hy/sy waarheidskennis van die eise van die wet van God, die aard van die menslike persoonlikheidstoerusting én die aardse tuiste hê. Strauss (1969:52-53) bevestig dat daar voor die sondeval geen waarheidsprobleem bestaan het nie. Alhoewel die menslike waarheidskennis van God deur die sondeval vernietig is, het Christus die mens weer aan die waarheidskennis aangaande God deelagtig gemaak.

### 6.3.5 `n Christosentriese perspektief op gesag, vryheid en verantwoordelikheid

Uit die voorafgaande hoofstukke het dit geblyk dat daar by die Eurosentryse sowel as Afrosentryse lewens- en wêreldbeskouings, en die daarmee gepaardgaande opvoedingsfilosofieë, `n neiging bestaan om of vryheid of gesag te verabsoluteer. Daarenteen verklaar Bekker (s.a.:24-25; cf. ook Troost, 1983:154) dat dit vir die Christen van die uiterste belang is om te besef dat vryheid en gesag mekaar nie uitsluit nie; die een hoef nie noodwendig die voortbestaan van die ander op te skort nie. Aangesien gesag en vryheid mekaar veronderstel, waarborg die bestaan van gesag juis die vryheid van die mens.

In die werklikheid is daar bepaalde natuurwette en kultuurnorme geskep wat die optrede van die mens bepaal. Gehoorsaming aan die natuurwette waarborg vir die mens `n bepaalde soort vryheid. Met die kultuurnorme, wat op die wilsvryheid van die mens berus, is dit egter anders: dit is as gegewene daargestel en hoewel die oortreding daarvan nie onmiddellik sigbaar is nie, moet die gesag daarvan erken word om vryheid te verseker. Stoker (1967:56) verklaar dat menslike vryheid dus inderdaad onderworpenheid aan die wetsorde van God veronderstel. Volgens Schoeman (1980b:140 en 1988:121; cf. ook Strauss, 1964:25 en Wolters, 1992:14) kan die afleiding gemaak word dat die mens net vry kan wees *onder* die wet en nie *van* die wet nie. Aangesien die Christen bewus is van norme wat via die gewete deur `n gesag (God) buite die samelewing aan die self gestel word, is dit van belang dat handeling hiermee in ooreenstemming gebring word. Daarenteen stel Nel (1979b:33-34) dit dat die kommunis byvoorbeeld glo dat norme betrekking het op die ekonomiese

ontwikkeling van die mensdom terwyl die tradisionele Afrikaan andersyds glo dat norme deur voorouers in die verlede gestel is.

Vir die Christen bestaan ware vryheid in die vermoë van die mens om as religieuse wese alle Godgegewe vermoëns te gebruik en te ontwikkel ten einde aan sy/haar Godsbeskikte bestemming te voldoen. Ware vryheid kan alleenlik in verhouding tot verantwoordelikheid bestaan. Menslike vryheid is ook afgeleide vryheid: alleen in vrywillige gehoorsaamheid aan God is die mens waarlik vry, vry van die sondeslawerny (Bekker, s.a.:22-23; cf. ook Stoker, 1937:11). Die mens se relatiewe soewereiniteit, afgeleide gesag en beperkte vryheid hoort tot die tydelike menslike bestaan op aarde en gevolglik kan die mens alléén volwaardig mens wees in betrokkenheid op God.

Menslike gesag oor ander verleen, is dus relatief en relasioneel in die verhouding waarin dit geldig is en mag daarom nie willekeurig tot eie voordeel of ten koste van ander misbruik word nie. In erkenning aan God as bron van alle vryheid en gesag mag dit slegs tot eer van God aangewend word. Stoker (1967:56,199; cf. ook Gunter, 1961:407 en Hoffman, 1984:37) wys daarop dat die mens met die sondeval die absolute mag van God verwerp het. Daarmee is die gesagsverhouding vervals en vermeende vryheid geheel en al in die self veranker. Wanneer die balans tussen vryheid en gesag ontbreek, vorm dié twee komponente 'n teenstrydigheid. Ware vryheid is inderdaad aan gesag gebonde, want die weg tot vryheid lei deur die poort van gehoorsaamheid.

### **6.3.6 'n Skriftuurlike mensbeeld**

Alléén 'n Skrifgefundeerde mensbeeld bied die moontlikheid van 'n getroue werklikheidsbeeld van, en 'n eenheidsvisie op die mens. Die Christelike antropologie verwerp die Griekse dualisme van liggaam en siel geheel en al, aangesien die liggaam geen ondergeskikte rol ten opsigte van die siel beklee nie (Schoeman, 1975:76-77; cf. ook Spier, 1972:113). Die hart is dan ook die transendentale konsentrasiepunt van al vyftien kosmiese funksies van die mens. Omdat 'n bepaalde modaliteit altyd op die vorige(s) gebou is en hom uitstrek op die wat volg, het die dualisme van liggaam en

siel in hierdie tydelike werklikheid eenvoudig geen bestaansreg nie. Die mens bly liggaamlike mens al word in net een van die vyftien wetskringe opgetree. Elke mens is ondeelbaar, onskeibaar en religieus onneutraal in handel en wandel. Liggaam en siel is eerder inmekaar as naasmekaar of bomekaar. Die mens is inderdaad 'n integrale eenheid. Hierteenoor word die mens in die geval van die Eurosentriese, en spesifiek byvoorbeeld die idealistiese mensbeskouing, in 'n liggaamlike en 'n geestelike kant verdeel en geensins as 'n eenheid opgevat nie (infra:p.78). Alhoewel dit met die eerste oogopslag blyk asof die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing 'n baie holistiese siening op die mens en werklikheid huldig, het verdere ondersoek getoon dat dit egter sterk klem op die natuurreligie plaas (infra:p.108). Weens die sterk gerigtheid op die natuurreligie kan die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing nie die dualisme binne hierdie religie vryspring nie.

Al vyftien modaliteite van die menslike bestaan vorm struktureel die menslike liggaam. Daar kan wel in ooreenstemming met Van Loggerenberg en Jooste (1980:30-32; cf. ook Schoeman, 1988:211-219) vier enkapties gebonde individualiteitstrukture in die enkaptiese struktuurgeheel van die menslike liggaam onderskei word, naamlik die fisies-chemiese, vegetief-biotiese, psigiese liggaamstrukture, sowel as die aktstruktuur. In laasgenoemde is al die bo-psigiese liggaamsfunksies enkapties vervleg en voltrek die menslike aktlewe hom binne hierdie aktstruktuur. Die aktstruktuur is die kwalifiserende struktuur van die mens en word in die struktuurgeheel deur elke voorafgaande struktuur gefundeer. Die Christen word geroep om sy/haar ganse aktstruktuur, ook die psigiese, biotiese en fisiese van die persoonlikheidsgestalte, in gehoorsaamheid aan die wet van God aan te wend.

### 6.3.7 Tydsbeskouing

In 'n vorige hoofstuk is gevind dat die Westerling oor die algemeen 'n toekomsgerigte oriëntasie besit waarin die toekoms heel opvallend oorbeklemtoon word (infra:p.70). Aangesien tyd alle aspekte van die lewe kontroleer, wil die Westerling die verlede en die hede in die toekoms laat opgaan. Die tradisionele Afrikaan het egter, in

teenstelling met bogenoemde, tyd beskou as iets wat na agter beweeg. In 'n tweedimensionele tydsperspektief was daar by die tradisionele Afrikaan 'n groter gerigtheid op die verlede, terwyl weinig abstrakte toekomsverwagting toegelaat is nie (infra:p.101).

Die Christen verwerp die sogenaamde utopia-gedagte dat die mens die skone toekoms kan laat aanbreek. Ingevolge die Skrif kan die mens nie self op weg daarheen wees nie, aangesien God dit eers by die wederkoms sal laat aanbreek. Volgens Van der Walt, B.J. (1983:366-367) huldig die Skrif nie bloot 'n linieêre tydsbeskouing (verlede - hede - toekoms) nie en hang dit ook nie 'n sikliese tydsbeskouing (opkoms - bloei - verval) aan nie. In die Skrif is die toekoms dieselfde as die verlede wat weer terugkeer, maar dit is vernuwe.

In God se bouplan van die kosmos word nie alleen die modale struktuur nie, maar ook die tydstruktuur gevind. Al die mens se doen en late word deur *tyd* beheers, begrens en bepaal. Die feit dat die mens nie vergoddelik mag word nie, veroorsaak dat alle mense in *tyd* woon en derhalwe nooit buite *tyd* staan nie. God egter, is self aan geen *tyd* onderworpe nie - Hy is immers die Ewige wat in die ewigheid woon. Aardse tyd sal in die tyd van die ewige lewe oorgaan wanneer God in almal alles sal wees (cf. Spier, 1972:57-58,63 en ook Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1985:83). Die totale kosmos word dus deur *tyd* ontsluit; alles bestaan in die *tyd*.

#### 6.4 'N CHRISTOSENTRIESE OPVOEDINGSFILOSOFIE

Die Christen het, ooreenkomstig 'n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing, 'n eie verantwoordelikheid ten opsigte van die vraag na die doel, inhoud en metode van opvoeding. Volgens Coetzee (1954:5-6 en 1973:26-30; 'cf. ook Gunter, 1970:20,24) kan die Christosentriese opvoedingsfilosofie as transendent beskou word, aangesien dit in al sy vertakkinge sy vertrekpunt in die openbaring van die Ewige in die tydelike neem. Christus is die uitgangspunt vir die Christosentriese opvoedingsfilosoof se interpretering van die opvoedeling en opvoeding. Geen kosmiese aspek het

bestaansreg buite die Goddelike nie, en daarom is God ook die Skepper, Onderhouer en Eindbestemming van die pedagogiese gebeure (cf. Schoeman, 1975:37-39 en Van Brummelen, 1997:14). Hieruit spruit dus dat alle menslike handeling, ook die pedagogiese, moet meehelp in die ontsluiting van hierdie geskape werklikheid tot eer van God. Hiermee word die Afrosentriese beskouing wat in die natuurreligie vasgevang sit, die humanistiese siening van die mens as selfgenoegsaam en die Skolastiese tweedeling van die opvoedingswerklikheid finaal verwerp.

Die Skrifgelowige denker, ook opvoedingsfilosoof, sal alléén 'n archimedespunt vind in die religieuse gemeenskap waar die dūnamis wél die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing is. Deur hierdie grondmotief word die opvoedingsfilosofie van die Christen op Christus gerig en daardeur word deel aan die "nuwe wortel" van die herbore kosmos verkry. Volgens Schoeman (1975:16-17,85-86 en 1988:70) verkry die opvoedingsfilosoof hierdeur die enigste ware archimedespunt wat 'n transendente en toereikende perspektief op die samelewing van die sinverskeidenheid waarborg. Die Christen glo dat die wet van God vir die ganse kosmos, óók vir elke afsonderlike wetskring en vakwetenskap en derhalwe ook vir die pedagogiese, geld. Ten einde hierdie wet van God as deel van die sinsamehang van alle dinge bloot te lê, is 'n transendente archimedespunt 'n vereiste.

Alléén waar die opvoedingsfilosoof deel het aan die waarheid in Christus in gemeenskap met die Heilige Gees van God, kan die wette en norme wat deur God aan die wetsy van die werklikheid gegee is, as Godwelgevallig erken word. Die Christosentriese opvoedingsfilosoof erken die onverbreeklike korrelasie tussen die wetsy en die feitlike sy van die werklikheid (cf. Heiberg, 1975:175 en Oberholzer, 1954:193). Alleen onder leiding van die Skriftuurlike religieuse grondmotief kan die opvoedingsfilosoof tot die insig kom dat die universele normatiewe struktuur vir die pedagogiese realiteit inderdaad 'n Godgegewe struktuur is. Die implikasie van hierdie insig vir die praktiese opvoedingsrealiteit is dat die segbaarmaking van die universele struktuur normgehoorsame arbeid aan die feitlike subjeksy van die werklikheid moontlik maak. Die erkenning van die onverbreekbare korrelasie tussen die wetsy en

die feitlike sy van die opvoedingswerklikheid, hang direk saam met die insig dat alles uit, deur en tot God is.

#### 6.4.1 Die wese en doel van die opvoeding

Met God as enigste Singewer vind die opvoeding sy uiteindelijke sin in Hom, en wel met die voorwaarde dat die pedagogiese arbeid sinvol moet plaasvind en aan God welgevallig moet wees. Aangesien opvoeding 'n herbinding met God en 'n ontsluiting in Christus impliseer, kan opvoeding nooit ter wille van sigself geskied soos humanistiese strominge dit graag wil nie. In teenstelling hiermee het die opvoeding van die tradisionele Afrikaan geen verhewe doel gehad nie, maar was opvoeding bloot afgestem op begeleiding tot volwassenheid. Vanweë die sondeval is die grootste taak van die opvoeding om die afvallige mens weer gevoelig vir God en Sy Woord te maak. Potgieter (s.a.:10) verklaar dat die siening van die naturalis, wat beweer dat die natuur van die mens goed en ongeskonde is, hiermee pedagogies tot mislukking gedoem is. Trouens, alle opvoedingsfilosofieë wat apostaties van aard is, lewer 'n bydrae om die afvallige aard van die opvoedeling in stand te hou.

Volgens Van Brummelen (1997:9) behels die oorkoepelende doel van Christelike opvoeding die omhoogleiding van die opvoedeling na God wat die transendente Doelwit en Oorsprong van alle dinge is. Die ontsluiting van alle bestaanswyses van die mens sal dan elkeen afsonderlik en almal saam in die laaste instansie op God gefokus wees (Schoeman, 1975:40-41; cf. ook Gericke, 1980:170 en Potgieter, s.a.:8). Dit behels ook die anastatiese ontsluiting van die normatiewe kaders en die verdieping en verruiming van die persoonlikheid van die opvoedeling.

Van Zyl (1975:209; cf. ook Van Wyk, 1975:64) is tereg van oordeel dat die doel van die Christelike opvoeding die begeleiding van onmondiges tot beskawingsmondigheid in Christus insluit. Die Christelike opvoeding moet gerig wees op die voorbereiding van die opvoedeling vir die hemelse burgerskap wat ook die voorbereiding vir die aardse burgerskap impliseer. Die opvoeding staan dus nie bloot in diens van die

tydelike werklikheid nie, maar wek in die mens die verlange om die eenheid tussen Skepper en skepsel te herstel. Pistorius (1969a:225 en 1969b:183,256; cf. ook Henning, 1989:5) stel dit duidelik dat aangesien die nadruk nie op die mens self val nie, maar verskuif na sy/haar Oorsprong, stem dit die opvoedingsuitgangspunt, -metode, -wese en -inhoud as uit God, deur God en tot God.

Gunter (1970:57-58) is van oordeel dat die essensie van die omvangryke Christelike opvoedingsideaal vir die opvoedeling “'n selfstandige, volle, vrugbare lewe van arbeid en diens saam met en vir sy medemens in die wêreld tot die eer van God” behels. Die Bybel openbaar beginsels en skenk die dryfkrag wat Christelike opvoeding ten grondslag lê. Die primêre noodsaak vir opvoeding hou verband met die verhewe Oorsprong, die verantwoordelike taakvervulling en die Ewigheidsbestemming van die mens en opvoedeling (cf. Hay, 1992:9 en Schoeman, 1988:111). Alles in die skepping, ook die pedagogiese, moet doelbewus na God “ontsluit” en aan Hom gewy word.

#### **6.4.2 Beeld van die opvoedeling**

Onder leiding van die humanistiese religieuse grondmotief word die opvoedeling nie alleen sentraal binne humanistiese opvoedingsfilosofieë geplaas nie, maar is daar 'n neiging om die sogenaamde “natuurlike goedheid” van die opvoedeling voorop te stel (infra:p.86). In teenstelling met die beeld van die humanistiese opvoedingsfilosofieë van die opvoedeling wat aan die oorskatting van die “goeie” menslike natuur toegeskryf kan word, strook die tradisioneel Afrosentriese beskouing van die opvoedeling met die siening dat alles uit, deur en tot die natuur is (infra:p.112). In beide die humanistiese en tradisionele Afrosentriese opvoedingsfilosofieë word die kwessie rondom die sondeval en verlossing van die mens heeltemal buite rekening gelaat. Daarenteen word daar binne die Christosentriese opvoedingsfilosofie van die standpunt uitgegaan dat, alhoewel die mens na die beeld van God geskape is, ook die opvoedeling as erfgenaam van die sondige natuur 'n verduisterde en gevalle beeld besit. Die sondeval impliseer dat die geloof wat vanweë 'n afvallige religie apostaties gerig word, ook as leidende ontsluitingsfunksie die ontsluiting van alle ander

modaliteite Godafvallig sal lei. In dié verband kan aangevoer word dat Christelike opvoeding juis vanweë die sondeval noodsaaklik is, terwyl die verlossingsmotief die weg vir die Christenopvoeder baan om die opvoedeling op die Oorsprong van alle dinge te fokus. Bekker (s.a.:17-18; cf. ook Burger, 1994:274 en Hoffman, 1976:54) verklaar egter dat die hart van die mens deur Gods genade in Jesus Christus en in die gemeenskap met die Heilige Gees aan Hom teruggebind word.

Aangesien daar in elke modaliteit tallose moontlikhede op ontsluiting wag, moet die sluimerende potensies van alle modale aspekte van die opvoedeling in die opvoedingsproses tot ontsluiting gebring word. Volgens Schoeman, S. (1995:104-105) moet die opvoedeling inderdaad in totaliteit opgevoed word om sodoende volkome toegerus te wees om nie slegs sy/haar plek in die wêreld in te neem nie, maar ook om 'n bepaalde roeping op aarde te vervul. Alle werklikheidsaspekte is dus ewe belangrik en geen een mag uit die intermodale samehang van die werklikheid gelig word nie. Binne die Eurosentriese opvoedingsfilosofie maak die verskillende strominge hul inderdaad skuldig aan die verabsoluttering van sekere aspekte van die werklikheid. Uit die hantering van onder andere die sosialistiese opvoeding het die klem op die ontsluiting van die sosiale aspek van menswees, en in die geval van die biologies-naturalistiese opvoeding die oorbeklemtoning van die biotiese werklikheidsaspek duidelik geblyk (infra:p.86-87 en 91). In ooreenstemming hiermee oorbeklemtoon die tradisioneel Afrosentriese opvoedingsfilosofie ook slegs één aspek van die werklikheid, naamlik die sosiale (infra:p.103).

#### **6.4.3 Visie op die opvoeder**

God roep opvoeders om opvoedeling volgens Sy Woord en Sy Weg op te voed. In ooreenstemming hiermee net Christus in Lukas 11:23 by implikasie verklaar: “Wie nie aan my kant is nie, is teen My. En wie nie saam met My die skape bymekaar maak nie, jaag hulle uitmekaar”. In Deuteronomium 6:7 word 'n beroep op opvoeders gedoen: “Jy moet dit inskerp by jou kinders en met hulle daaroor praat, as jy gaan slaap en as jy

opstaan". Die opvoeder moet die ware kennis aangaande die oorsprong, wese en bestemming van die mens aan die opvoedeling bekendstel.

Schoeman, S. (1995:100; cf. ook Cilliers, 1966:24 Coetzee, 1973:27 en Du Plooy *et al.*, 1983:364) bevestig egter dat slegs 'n opvoeder wat 'n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing huldig, deur Gods genade geleentheid kan skep vir anastatiese ontsluiting waardeur die opvoedeling se potensialiteite tot Gods eer ontplooi en verdiep kan word. Die opvoeder is slegs as instrument in God se hand geroepe om met Godwelbehaaglike opvoedingswerk besig te wees. Opvoeders besit dus geen volmag oor opvoedinge nie, maar dra wel medeverantwoordelikheid vir hulle. Om opvoedinge tot Christelike volwassenheid te lei, moet Christenopvoeders kennis van die wet van God dra. In die wet word die eise waaraan die Christelike opvoeding moet beantwoord, gegee. Opvoeders wat 'n Eurosentryese beskouing op die lewe en opvoeding huldig, misken egter die wet van God en plaas hulself as outonoom en selfgenoegsaam bo hierdie wet. Die humanistiese opvoeder glo oor die algemeen dat die mens self as wetgewer en eindbestemming optree (*infra*:p.67). By gebrek aan insig in die Woordenbaring, skep die tradisionele Afrika-opvoeders ook geen geleentheid vir die anastatiese ontplooiing van die opvoedeling se ingebore moontlikhede nie. Vasgevang binne die beperkinge van die natuurreligie, vind ontsluiting uit, deur en tot die natuur plaas (*infra*:p.112).

#### 6.4.4 Opvoedingsinhoud

Die opvoedingsinhoud word grootliks deur die doel van die opvoeding sowel as deur die betrokke lewens- en wêreldbeskouing, in hierdie geval die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing, bepaal. Die opvoedingsinhoud moet vir die Christenopvoedingsfilosoof van so 'n aard wees dat die opvoedeling daardeur tot welaangepaste volwassene sal ontwikkel en in totaliteit opgevoed sal word. In teenstelling hiermee is daar telkemale reeds aangetoon dat daar by beide die Afro- en Eurosentryese opvoedingsfilosofieë die geneigdheid bestaan om een aspek van die werklikheid te verabsoluteer. Volgens Coetzee (1944:319,323; cf. ook Schutte, 1969:16) vorm die Woord, as uitgangspunt van die hele Christelike opvoeding, 'n

besonder belangrike en absoluut noodsaaklike deel van die omhoogleiding van die opvoedeling. Christelike opvoeding vereis die inhoud van die algemene sowel as die besondere openbaring, van natuur sowel as skriftuur waarvan die Woordopenbaring die sentrale plek moet inneem.

Alle vakke op skool moet dus tot Gods eer strek. Dit beteken nie dat die opvoedeling op Skolastiese wyse aan die een kant godsdiensonderwys en aan die ander kant die sogenaamde sekulêre vakke, wat by implikasie los van die geopenbaarde Waarheid staan, moet ontvang nie. In dié verband wys Schoeman (1975:42) daarop dat die opvoeder wat nalaat om die opvoedeling ook deur middel van vakke soos wiskunde, geskiedenis of taalkunde na God omhoog te lei, se denke inderdaad deurtrek moet wees van die Skolastiek. Die korrekte inhoud vir anastadiese opvoeding is nie net positiewe beïnvloeding met die Waarheid van die Woord as eerste en belangrikste taak nie, maar beslis ook weg-aanduiding in die onderskeie vakke wat hul sekulêre aard moet prysgee om tot Gods eer omskep te word.

#### 6.4.5 Opvoedingsmetodes

Aangesien opvoeders met hul opvoedingsmetodes aan God verantwoording verskuldig is vir die wyse waarop hulle hul met die opvoedeling bemoei, mag hul opvoedingsmetode nooit in stryd met die waarheid, heiligheid en geregtigheid waartoe die Christen geroepe is, wees nie (cf. Coetzee, 1970:320). Twee basiese metodes kan onderskei word, naamlik die analitiese en sintetiese metodes. By eersgenoemde word by die geheel begin en daarna na die dele gekyk, terwyl die omgekeerde by die sintetiese metode waar is. Daar bestaan ook metodes soos die vraag- en antwoordmetode, persoonlike aanskouing, direkte mededeling en die selfontdekkingsmetode. Nie een van die metodes alléén is egter geskik vir die opvoeding van die opvoedeling na die hoogste doel, naamlik kennis van en gehoorsaamheid aan God nie. Hiervoor word die geloof, waardeur die opvoedeling tot die aanvaarding van God se Woordopenbaring in Jesus Christus kan kom, benodig (cf. Coetzee, 1944:342-344 en 1954:33-37). Daar bestaan dus meer as een

opvoedingsmetode, maar daar word van elke metode vereis dat dit daartoe sal bydra om opvoedeling se kennis van God en van Sy skepping te laat toeneem om sodoende hul hoë roeping steeds beter te vervul. In die hoofstukke oor die Eurosentriese en Afrosentriese opvoeding het dit geensins geblyk dat die onderwysmetodes ten doel het om kennis van God te vermeerder nie.

Volgens Van der Walt *et al.* (1985:44-45) openbaar God in sy geskrewe Woord met betrekking tot Sy skepsel, die opvoedeling en die opvoedingsmetode die volgende:

- die mens is radikaal onderskeie van God en kreatuurlik begrens; dit vereis die inskakeling van 'n bepaalde metodiek;
- die opvoedeling is 'n sondaar;
- elke opvoedeling is 'n individuele en unieke wese met 'n ingeskape persoonlikheid;
- die mens is radikaal onderskeie van die dier en dit vereis ander metodes as bloot afrigtings- en kondisioneringsmetodes wat op diere van toepassing is en
- die opvoeder is 'n verantwoordelike wese en daarom is metodes wat tot napatery lei, hom/haar onwaardig.

Die vereiste vir onderwysmetodes binne 'n Christosentriese benadering sal inderdaad neerkom op 'n ontsluiting van alle potensialiteite van die opvoedeling sodat die werklikheid in sy totaliteit, tot eer van God en tot heil van die medemens, beheers en bemeester sal word.

#### 6.4.6 Vryheid en gesag

Volgens Landman (1974:74; cf. ook Coetzee, 1940:39) verleen God aan die opvoeder gesag om die opvoedeling te kan lei volgens Sy wil. Hierdie verleende gesag van die opvoeder mag egter nooit met die absolute gesag van God verwar word nie. Alle menslike gesag is Godgegewe gesag, en gevolglik bly die opvoeder verantwoordelik vir die handhawing daarvan in die opvoeding. Aangesien ware vryheid slegs moontlik is *onder* die wet van God, is dit van belang dat die opvoedeling dienooreenkomstig

begelei word. Daar moet op 'n positiewe wyse gebou word aan 'n Christelike vryheidsbesef soos dit in 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie vergestalt word. Daar kan slegs van ordelikheid sprake wees wanneer die balans tussen vryheid en gesag erken word. God eis inderdaad orde en planmatigheid op alle terreine in die uitvoering van Sy kultuuropdrag (cf. Griessel *et al.*, 1986:182). Die opvoeder verkry sodoende opdrag om doelbewus by die opvoedeling eerbied en liefde vir die beginsels van gehoorsaamheid en ordelikheid te kweek.

In teenstelling met bogenoemde kan verklaar word dat daar binne die Afrosentriese opvoedingsfilosofie geen balans tussen gesag en vryheid gehandhaaf is nie, maar eerder 'n neiging was om van die een uiterste na die ander te beweeg (infra:p.119). Vanweë die akkulturasieproses in Afrika is die balans tussen vryheid en gesag verder versteur deurdat, veral gesien in die lig van die humanisme, vryheid deur Eurosentries-humanistiese opvoedingsfilosofieë van onder andere die eksistensialisme, neo-Marxisme en biologiese naturalisme verabsoluteer word (infra:par.3.5). Polêr teenoor die oorspanning van vryheid lê die deterministiese verabsoluttering van gesag onder andere binne die meganies-fisiese naturalisme, Marxisme, kommunisme en idealisme (infra:par.3.4). Schoeman (1975:48-49) verklaar dat 'n verabsoluttering van vryheid noodwendig op chaos en bandeloosheid sal uitloop. Aangesien grense en beperkinge nie aan die opvoedeling bekend is nie, sal 'n losse vryheid tot onsekerheid by die opvoedeling lei. Hierteenoor sal die verabsoluttering van gesag nie alleen die vryheid van opvoedeling opskort nie, maar tot 'n gevoel van onveiligheid aanleiding gee wat inderdaad kreatiwiteit aan bande sal lê.

Om die opvoeder se gesag te wettig, is daar belangrike voorwaardes waaraan dit moet voldoen. Dit is noodsaaklik dat die opvoeder gesag besit wat op insig in die norme wat vir die opvoedeling daargestel is, gebaseer is. Wanneer hierdie insig ontbreek, kan die opvoeder nie as bevoegd beskou word nie en word daar dus onwettige gesag oor die opvoedeling uitgeoefen. Indien die opvoeder onwettige gesag uitoefen, sal daar geensins van vryheid by die opvoedeling sprake wees nie. Ware en ewige vryheid kan slegs verkry word indien die opvoedeling in verantwoordelikheid die regte normatiewe

keuses maak (Schoeman, 1980a:61; cf. ook Bekker, s.a.:25,27 en Schouls, 1972:41). Dit is die taak van die Christenopvoeder om opvoedlinge tot verantwoordelike aanvaarding van hul vryheid in hul verhoudings met medemens en met God te lei.

#### 6.4.7 Dissipline en tug

Volgens Van Brummelen (1997:14-15) is die hoofdoel van dissipline en tug om opvoedlinge te help om ware dissipels van Christus te word. Alle tug moet die opvoedeling dus tot kennis van God bring. In die Christelike opvoeding moet dit algaande duidelik word dat die wette van die Here in die harte van opvoedlinge geskrywe staan. Opvoedlinge moet respek teenoor hul opvoeder en teenoor mekaar betoon. Paulus se raad in Efesiërs 6:4 moet egter in hierdie verband gevolg word: “moenie julle kinders so behandel dat hulle opstandig word nie, maar maak hulle groot met tug en vermaning soos die Here dit wil”.

Van der Walt *et al.* (1985:46) is dit eens dat dissipline vir die Christenopvoeder daarin geleë is om die onvolwasse kind te rig in sy/haar onderskeiding tussen reg en verkeerd. Die Goddelike eis van liefde tot en diens aan God impliseer dat tug die opvoedeling nader aan Hom sal bring en die Goddelike eis van naasteliefde impliseer dat tug uit liefde sal geskied en tot vrywillige onderwerping sal lei.

Ware tug staan in verband met die diepste gronde, met ander woorde die innerlike toestand, gedrag en geestelike gesteldheid van die opvoedeling. Schoeman (1985:176-177; cf. ook Coetzee, 1940:38; 1944:348-349 en Gunter, 1970:93-94) verklaar dat die doel van Christelike opvoeding is om die opvoedeling tot 'n innerlike tug, naamlik selftug, te lei. Selftug is 'n onmisbare voorwaarde vir die sosiale opvoeding van die opvoedeling, want 'n mens sonder selftug is nie sosiaal opgevoed nie. Aanvanklik moet noodwendig van uiterlike vorme van dissipline en tug gebruik gemaak word, maar dit sal stelselmatig verdwyn wanneer die opvoedeling tot selfdissipline kom. Uit hierdie selfdissipline sal selfverantwoordelikheid en selftug volg. Hierteenoor moet

opvoedeling byvoorbeeld volgens die biologiese naturalisme hulself dissiplineer; inderdaad 'n toedrag van sake wat nooit tot selfdissipline kan lei nie (infra:par.3.5.1).

## 6.5 SAMEVATTING

In teenstelling met die dialektiese aard van die Eurosentriese en Afrosentriese opvoedingsfilosofieë, is daar gevind dat die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing nie deur 'n onoorbrugbare religieuse dialektiek innerlik uiteengeskeur word nie. Die Skriftuurlike religieuse grondmotief huisves geen dualisme nie en die menslike denke ontkom dus in beginsel aan innerlike teenstrydighede. Die uitgangspunt van die Christosentriese opvoedingsfilosofie lê in die Openbaring van God in Christus. Heiberg (1971:94) verklaar tereg dat die Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees, die enigste religieuse grondmotief behoort te wees wat die positivering van die begrip *Christelik* bepaal.

Vanweë die religieuse grondmotief wat op die Skrifgelowige Christen beslag lê, word 'n besondere Skrifverankerde standpunt ten opsigte van die hele lewe ingeneem en word dit aangewend om sy/haar ganse ontsluitingsaktiwiteite in 'n anastatiese rigting te ontplooi (cf. Nel, 1962:62). Wanneer die Skriftuurlike religieuse grondmotief op die harte van mense (ook dié van opvoedingsfilosowe) beslag lê, sal dit ál hul lewensuitgange volgens Christelike norme bepaal, rig en lei. Onder beheersing van hierdie anastatiese religieuse grondmotief sal die Christen slegs één oorsprongs- en bestemmingsgedagte, asook 'n eenheidsvisie op die werklikheid, en spesifiek ook die opvoedingswerklikheid, huldig. Die Christelike opvoedingsfilosoof sal deur middel van 'n transendente archimedespunt 'n totaalbeeld op die opvoedingswerklikheid verkry. Die implikasie hiervan is dat die rigting van Christelike opvoeding altyd ná God toe sal geskied.

Hierdie anastatiese hartsgreep ken egter geen afgrensing met betrekking tot kultuurgrense nie. Alhoewel verskillende kultuurgroepe inderdaad die werklikheid op

verskillende wyses beheers, en ten spyte van òf 'n Eurosentriese òf 'n Afrosentriese herkoms, sal die Christen die werklikheid tot eer van God en tot heil van die medemens beheers. Die implikasie van 'n Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie, is dat die Christenopvoedingsfilosoof slegs een oorsprongs- en bestemmingsgedagte vir die opvoeding van elke kind, ongeag van 'n bepaalde kulturele affiliasie, sal voorhou. Vanweë die eenheidsvisie van die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing op die werklikheid word mense oor kultuurgrense heen saamgebind in die religieuse uitgangspunt dat alles, ook opvoeding, uit, deur en tot God is.

# Hoofstuk 7

---

## BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

### 7.1 INLEIDING

In hierdie slothoofstuk word hoofsaaklik op die bevindings en die daarop afgeleide gevolgtrekkings van die navorsing gekonsentreer. Eerstens sal die bevindings en gevolgtrekkings aangaande die vereistes en voorwaardes vir 'n opvoedingsfilosofie aan die orde gestel word. Hier ter sprake is die aard, struktuur en funksies van kultuur, asook 'n lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie (cf. 1.3.1:4). Na aanleiding van 'n histories-opvoedkundige ondersoek word daar gekom tot bevindings en gevolgtrekkings rakende die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing en die daarmee gepaardgaande opvoedingsfilosofieë (cf. 1.3.2:4), asook die Afrosentriese perspektief op die lewe en die opvoedingswerklikheid (cf. 1.3.3:4). Bevindings en gevolgtrekkings met betrekking tot die rol van die akkulturasieproses op die opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika (cf. 1.3.4:4) sal ook ter tafel gelê word. Ten opsigte van die vyfde doelstelling sal daar by die aanduiding van bevindings en gevolgtrekkings op die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie gekonsentreer word (cf. 1.3.5:4).

Aanbevelings wat uit die bevindings en gevolgtrekkings spruit, betrek onder andere die Christosentriese opvoedingsfilosofie as moontlike gemeenskaplike opvoedingsfilosofie vir 'n Suid-Afrikaanse multikulturaliteit.

## 7.2 BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS AANGAANDE:

### 7.2.1 'n Lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van 'n opvoedingsfilosofie

In Hoofstuk 2 is die eienskappe van en die verbandsiening tussen kultuur, 'n lewens- en wêreldbeskouing en 'n opvoedingsfilosofie deeglik in oënskou geneem. Hieruit spruit die volgende bevindings en gevolgtrekkings:

- Die kernlae van kultuur betrek die lewens- en wêreldbeskouing, die etoslaag en die religieuse grondmotief wat 'n deurslaggewende rol speel met betrekking tot die rigting van kultuurarbeid, en ook die wyse waarop die opvoedingswerklikheid beheers word (cf. 2.2.8:25). Vanweë die radikale invloed wat vanuit die religieuse grondmotief as kultuurkern uitgaan, kan daar gestel word dat die opvoedingspraktyk inderdaad ten diepste religieus-bepaald sal wees. Hieruit kan gekonkludeer word dat die beheersende ontsluiting van die opvoedingswerklikheid uiteindelik òf op God òf in die groot afval van God gerig sal wees.
- Die religieuse grondmotief wat op mense en gemeenskappe beslag lê, bied die verklaring waarom gemeenskappe ten diepste òf van mekaar verskil òf ooreenstemming met mekaar toon. Die gevolgtrekking waartoe in dié verband gekom word, is dat gemeenskaplikheid tussen kultuurgroepe in die laaste instansie op die terrein van die religie lê. 'n Gemeenskaplike oorsprongs- en bestemmingsgedagte tussen kulture sal derhalwe 'n gemeenskaplike religieuse grondmotief voorveronderstel. Hierdie gemeenskaplikheid word egter dikwels deur die werking van ideologieë ondermyn (cf. 2.2.8.2:29). Ten spyte van 'n gemeenskaplike religieuse grondmotief, gee ideologiese doelstellings dikwels aanleiding tot verskillende opvoedingsfilosofieë wat uiteindelik in uiteenlopende opvoedingspraktyke vergestalt.

- 'n Lewens- en wêreldbeskouing beantwoord fundamentele vrae rakende die oorsprong, wese, taak en roeping, doel en bestemming van die mens. As sodanig bepaal dit die mens en die kultuurgemeenskap se visie op die lewe, die werklikheid en derhalwe ook op die opvoedingswerklikheid (cf. 2.3.2.1:33). In dié verband word daar tot die gevolgtrekking gekom dat verskillende visies op die werklikheid nie alleen 'n wye verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings onder mense en gemeenskappe betrek nie, maar dat dit ook 'n groot verskeidenheid opvoedingsfilosofieë behels.
- Die religieuse grondmotief dien as voorteoretiese voorwaarde en die wetsidee as teoretiese voorwaarde vir die daarstelling van 'n opvoedingsfilosofie (cf. 2.4.2.1:49 en ook 2.4.2.2:53). Verskillende opvoedingsfilosofieë sal derhalwe verskillende ideë aangaande die opvoedingswerklikheid en die opvoeding in die opvoedingsituasie impliseer. Hier ter sprake is nie alleen verskillende oorsprongsgedagtes nie, maar ook uiteenlopende eindbestemmings wat in 'n verskeidenheid opvoedingspraktyke vergestalt.
- Elke opvoedingsfilosoof wat in sy/haar wetenskaplike denkwersaamheid oor die mens in die kosmos wil besin, benodig 'n archimedespunt as 'n teoretiese vertrekpunt vanwaar daar tot 'n totaalbeeld aangaande die opvoedingswerklikheid gekom kan word (cf. 2.4.2.3:57). 'n Verskeidenheid opvoedingspraktyke sal derhalwe nie alleen verskillende archimedespunte voorveronderstel nie, maar sal inderdaad verteenwoordigend wees van uiteenlopende sieninge op die opvoedingswerklikheid.

### **7.2.2 'n Histories-opvoedkundige verrekening van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing as grondslag van Eurosentriese opvoedingsfilosofieë**

In Hoofstuk 3 het die studie van die eietydse humanistiese lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë in Suid-Afrika tot die volgende bevindings en gevolgtrekkings gelei:

- Vanweë die werking van die dualistiese humanistiese religieuse grondmotief en aangesien die archimedespunt binne die geskape werklikheid lê, kan die humanistiese opvoedingsfilosoof tot geen eenheidsvisie op die opvoedingswerklikheid kom nie. Die innerlike tweespalt binne hierdie grondmotief impliseer 'n wegkanalisering van God as Oorsprong en Bestemming van die opvoedingswerklikheid. In dié verband word daar tot die gevolgtrekking gekom dat, alhoewel al die humanistiese strominge binne die opvoedingswerklikheid die outonome mens vooropstel, hulle van mekaar verskil ten opsigte van elk se besondere oorsprongs- en bestemmingsgedagte. Hieruit spruit derhalwe dat die siening van die humanistiese opvoedingsfilosoof met betrekking tot die sinsamehang van alle dinge, die sintotaliteit van die geskape werklikheid en die laaste oorsprong nie kosmiese tyd te bowe gaan nie. Langs dié weg word die Ewigheidsbestemming van die mens afgewys.
- Kragtens die individualistiese vryheidsidees wat deel van die humanistiese siening van die individu uitmaak, geniet die vryheid van die opvoedeling op indeterministiese wyse voorkeur. As gevolg van die wortelgesplete aard van die humanistiese religieuse grondmotief, kom die persoonlikheidsideaal egter teenoor die wetenskapsideaal te staan (cf. 3.2.3:66). Die afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat waar die vrye individu in 'n bandelose vryheid sy/haar lewe lei, die outonoom-gewaande menslike rede aanleiding gee tot opvoeding afgestem op die begeleiding van die opvoedeling om alle probleme op 'n rasioneel-deterministiese wyse op te los.
- Daar is bevind dat die koms van die Westerse Christendom in Suid-Afrika hoofsaaklik onder leiding van die Skolastiese religieuse grondmotief gestaan het. Die gevolgtrekking waartoe in dié verband gekom is, is dat die verdeling van die werklikheid in die natuur en bowe-natuur Suid-Afrikaanse onderwys inderdaad binne die dialektiese verskeuring van die geloofsfeer en 'n sekulêre sfeer geplaas het.

### 7.2.3 'n Histories-opvoedkundige verrekening van die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en 'n inheemse opvoedingsfilosofie in Suid-Afrika

In Hoofstuk 4 het die volgende aan die lig gekom:

- Daar is bevind dat die natuur 'n uiters belangrike plek in die lewe van die tradisionele Afrikaan ingeneem het. Die standpunt dat alles as uit, deur en tot die natuur hanteer moet word, dui op 'n moontlike ooreenkoms tussen die tradisionele Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en die materiemotief van die antieke Griekse grondmotief (cf. 4.2.2.1:104). In dié verband is daar tot die konklusie gekom dat die vorm-materie dualisme waarvan die apostaties-gerigte religieuse grondmotief van vorm-materie spreek, met die afwesigheid van 'n volledige Godskennis, soos gestel deur die Woordopenbaring, in verband gebring kan word. Hieruit blyk dat die oënskynlike holistiese aard van die tradisionele Afrosentriese perspektief op die lewe en die werklikheid inderdaad binne die determinisme van die natuurreligie vasgevang bly.
- Aangesien die natuursy van die werklikheid eensydig beklemtoon word, is daar bevind dat 'n eenheidsvisie op die werklikheid binne die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie ontbreek. Die vertrekpunt en bestemming van tradisionele Afrika-opvoeding setel dus, vanweë die groot klem op die natuur, binne die immanente. Voortspruitend hieruit lei die Afrosentriese opvoedingsfilosoof se keuse van 'n immanente archimedespunt tot 'n afgrensing van die opvoedingswerklikheid tot die terrein van die natuur.

### 7.2.4 Die uitwerking van die akkulturasieproses op die opvoedingsfilosofie in Suid-Afrika

In Hoofstuk 5 is die volgende bevindings en gevolgtrekkings ter spake:

- Vanweë die inslag van die Skolastiek het die Christelike lewensfilosofie nie alleen die oënskynlike holistiese lewens- en wêreldbeskouing van die tradisionele Afrikaan versplinter nie, maar was dit ook irrelevant vir die holistiese werklikheidsbeskouing

in Afrika. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die Westerse Christelike godsdiens, soos deur sendelinge na Suid-Afrika gebring, deurtrek was van die Skolastiese tweedeling tussen die rede en die geloof (cf. 5.3.1.2:129). Die implikasie hier ter sprake is dat daar, vanweë hierdie dialektiese verskeuring van ook die opvoeding, nooit tot die grondwaarheid gevorder word dat die rede en die geloof blote uitgange is van die onselfgenoegsame skepsel wat in totaliteit anastaties moet ontsluit nie.

- Westerse koloniste het die tradisionele kultuur in Afrika in die naam van die Christelike geloof probeer uitwis. Vanweë die dualistiese kern van die Westerse Christendom het die oordra van die Christelike boodskap aan die Afrikaan dikwels tot 'n wanindruk gelei. Nie alleen is die tradisionele holistiese beskouing met 'n dualistiese siening op die werklikheid gekonfronteer nie, maar moes die tradisionele Afrikaan sonder meer poog om die Westerse geloof op die eie lewe van toepassing te maak. Hieruit kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die tradisionele Afrika-kultuur nie alleen dramaties deur die akkulturasieproses geraak is nie, maar dat 'n vermenging van die humanistiese grondmotief, die Skolastiese grondmotief en dié van die natuurreligie inderdaad tot 'n identiteitskrisis by die tradisionele Afrikaan gelei het.
- Die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel wat tot 1994 as geldig voorgehou is, was nie alleen op Westerse opvoedingsfilosofieë geskoei nie, maar is geregverdig in die lig van die aanname dat tradisionele Afrika-opvoeding minderwaardig is (cf. 5.3.1:126). Die gevolgtrekking waartoe in hierdie verband gekom is, is dat dit wil voorkom asof Westerse beskouings geensins ontvanklik was vir die behoeftes van die kind van Afrika nie, maar dat die Westerse kultuur vir etlike dekades in Suid-Afrika as die enigste korrekte kultuur aan die tradisionele Afrikaan voorgehou is. Die afleiding kan gemaak word dat die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsbeskouings tot die absolute verhef is. Hierdie verabsoluttering het plaasgevind ten spyte daarvan dat Afrika-realiteit om 'n unieke benadering tot opvoeding in Afrika vra. Tegelykertyd is die feit dat God in Sy

Skeppingsopenbaring voortdurend en persoonlik met elke mens, ongeag kulturele affiliasie praat, sonder meer geïgnoreer.

- Daar is bevind dat die wortelgesplete aard van die apostatiese religieuse grondmotiewe inderdaad daartoe aanleiding gegee het dat daar tot geen gemeenskaplike oorsprongs- en eindbestemmingsgedagte aangaande die opvoedingswerklikheid gekom kan word nie. Juis vanweë die keuse van 'n archimedespunt wat in die immanente setel, is daar geen sprake van 'n opvoedingsdoel wat die tydelike werklikheid transendeer nie.
- In die lig van die akkulturasieproses se bydrae met betrekking tot die versplintering van 'n tradisioneel-holistiese siening op die werklikheid, is daar bevind dat die tradisionele kultuurkern nie by magte was om die invloede van die koloniaal-Westerse tegnologie en kultuursisteme tot 'n eenheidsstelsel te integreer nie. 'n Soeke na 'n nuwe samebindende kern waaromheen kultuur, insluitende opvoeding, in Afrika herorganiseer kan word, kom gevolglik nou ter sprake.

### **7.2.5 Die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing onderlê 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie**

In Hoofstuk 6 het die ondersoek na die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en die meegaande opvoedingsfilosofie die volgende bevindings en gevolgtrekkings moontlik gemaak:

- Daar is bevind dat die Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing nie alleen geen dualisme huisves nie, maar dat dit die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en die opvoedingsfilosofie anastaties op die werklikheid rig (cf. 6.5:170). Aangesien alles as uit, deur en tot God beskou word, bied hierdie grondmotief 'n eenheidsvisie op die werklikheid. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat ook die opvoedingswerklikheid sy sin in die mens, en deur die mens in God vind. Hieruit blyk dat juis vanweë die feit dat

die Oorsprong en Bestemming van die opvoeding in God lê, die opvoedeling deur opvoedingsbemoeyenis na God gelei moet word.

- Die mens se Ewigheidsbestemming, en spesifiek ook die terugbinding van die mens tot diens aan God as Oorsprong en Bestemming van die opvoedingswerklikheid, ken géén kulturele afgrensing nie. Die gevolgtrekking waartoe in hierdie verband gekom is, is dat 'n kultuurkern onder beslag van die Skriftuurlike religieuse grondmotief inderdaad mense te midde van 'n kultuurverskeidenheid saambind.
- Die Christenopvoedingsfilosoof sal dus ongeag sy/haar kulturele affiliasie, via 'n transendente archimedespunt tot 'n totaalbeeld aangaande die opvoedingswerklikheid kom. Aangesien Christosentriese opvoeding 'n gerigtheid ná God impliseer, kan daar tot die konklusie gekom word dat daar binne die raamwerk van Christosentriese opvoeding met 'n wetsidee gewerk word waar God Drie-enig as die enigste Wetgewer van die opvoedingswerklikheid gesien word.

### 7.2.6 Algemene bevindings en gevolgtrekkings

Die volgende uitgangspunte kan as samevattende bevindings en gevolgtrekkings vir hierdie navorsing dien:

- Weens die multikulturele bevolking van Suid-Afrika het daar inderdaad die behoefte aan 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie ontstaan.
- Daar is bevind dat beide die Afrosentriese en Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouings vanweë hul dualistiese aard op blote stande van sake stuit. As sodanig is daar sekere tradisionele Afrika- en Westerse waardes en oortuigings wat nie Skriftuurlik verantwoordbaar is nie. Hieruit word daar tot die gevolgtrekking gekom, dat aangesien nie die Eurosentriese of die Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë tot 'n groter waarheidsgeheel aangaande

die (opvoedings)werklikheid kom nie, beide in apostaties-gerigte religieuse grondmotiewe wortel.

- Die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie staan in algehele teenstelling met die Eurosentriese en Afrosentriese beskouings aangaande die lewe en opvoeding. Hierdie anastaties-gerigte lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie is nie alleen op die Woord van God gegrondves nie, maar beskou God as die Oorsprong en die Bestemming van opvoeding, ook aan die suidpunt van Afrika.

### 7.3 AANBEVELINGS

#### 7.3.1 Aanbevelings op grond van die gestelde bevindings en gevolgtrekkings

- Ten spyte van die feit dat apostase die enigste vorm van gemeenskaplikheid tussen die Eurosentriese en Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouings, asook die vermenging van die natuurreligie, die Skolastiek en die humanisme vanweë akkulturasie is, word elk deur verskillende religieuse grondmotiewe aangedryf. In dié verband word daar aanbeveel dat die oplossing vir 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie in die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing, soos deur die Skriftuurlike religieuse grondmotief onderlê, gesoek word. As motivering vir dié aanbeveling kan gestel word dat hierdie lewens- en wêreldbeskouing moontlik vernuwend kan inwerk op bogenoemde beskouings, aangesien dit veel kan doen om die mens in 'n nuwe verhouding tot die multikulturele gemeenskap te plaas.
- Alhoewel die Westers-Christelike en die tradisionele Afrika-beskouing nie noodwendig met mekaar hoef te bots nie, maar mekaar selfs kan aanvul, mag dit hoegenaamd nie strydig met die eise van die Bybel wees nie. Die Skrif kies nie een bepaalde kultuur as die maatstaf waarvolgens ander kulture beoordeel word nie. Geen kultuur is ook noodwendig beter as 'n ander kultuur nie. Gevolglik kan

aanbeveel word dat elke kultuur homself in die lig van God se Woord voortdurend moet reformeer ten einde in diens van die koninkryk van God te staan.

- Daar word aanbeveel dat die positiewe elemente van die Afrika-kultuur op só 'n wyse om 'n kern van die Christelike geloof herorganiseer moet word, dat mense in beweging gebring sal word om 'n "nuwe" Afrika te skep. Aangesien die Woordopenbaring die perfekte antwoord bied op die Afrikaan se soeke na 'n oplossing vir 'n eietydse identiteitskrisis, word aanbeveel dat die mens van Afrika volgens die beeld van Christus vernuwe moet word deur Christelike vakonderwys. Dan sal hy/sy eers die waarborg hê dat egte, volle, ryke menswees moontlik is.
- As 'n verdere aanbeveling kan uiteraard ook gestel word dat die Westerse lewens- en wêreldbeskouing gered moet word van sy materialistiese en destruktiewe eienskappe. Hiertoë kan 'n Christelike wêreldbeeld wat juis in Afrika ontwikkel, 'n bydrae lewer.
- Die aanbeveling kan gemaak word dat die mens in Suid-Afrika 'n veel wyer perspektief op kultuurverskeidenheid moet hê as om bloot in die simplistiese dilemma van om of Afrosentries of Eurosentries te dink en te leef, vasgevang te sit. Die waarheid lê daarin dat daar inderdaad met 'n humanistiese probleem geworstel word wanneer die opvoedingsfilosoof die vraag moet stel of die opvoeding Afrosentries of Eurosentries moet wees. God alléén moet alle aandag en eer in die Christen se lewe ontvang en in die sentrum van opvoeding staan.
- As uitweg uit bogenoemde dilemma kan ook aanbeveel word dat daar op die ewewig tussen die universele en die partikuliere gekonsentreer moet word. Teen die agtergrond van die universele eienskappe wat die verskynsel *opvoeding* moontlik maak, moet daar krities gekyk word na die partikuliere vergestaltung van die opvoedingspraktyk in Suid-Afrikaanse omstandighede. 'n Eensydige kyk na die partikuliere loop die gevaar om in 'n eensydige konsentrasie op Suid-Afrikaanse opvoedingsprobleme te verstar. Deur voortdurend vas te stel of opvoeding aan die

universele eis daarvoor voldoen, kan die partikularisering van opvoeding binne Afrika-konteks onder oë geneem word. Alleenlik langs dié weg is dit moontlik dat opvoeding hervormend op die partikuliere en plaaslike konteks waarin dit staan, kan inwerk.

- Ter motivering vir 'n gemeenskaplike opvoedingsfilosofie kan aangevoer word dat die Christosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie inderdaad 'n balans tussen gemeenskap en individu bied. Hierdie balans verwerp uiteraard die oordrewe klem op òf die gemeenskap, soos ter sake in tradisionele Afrika, òf die individu van die humanisme.
- In ooreenstemming met die aanbevelings van Crafford (1991:517-520) met betrekking tot spesifieke veranderinge in die tradisionele Afrosentriese lewens- en wêreldbeskouing om die bekering tot die ware Christelike geloof, soos deur die Skriftuurlike religieuse grondmotief onderlê, te bewerkstellig, word enkele aanbevelings met die oog op dieselfde bekering ten opsigte van die Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsfilosofie voorgehou. Hierdie spesifieke veranderinge word as noodsaaklik beskou, nie alleen vir die daarstelling van 'n Christosentriese opvoedingsfilosofie as gemeenskaplikheid binne 'n multikulturele Suid-Afrika nie, maar ook met die oog op die relativering van die ryke verskeidenheid oorsprongs- en bestemmingsgedagtes van opvoeding.

**Tabel 7.1: Aanbevelings met betrekking tot veranderinge in die Afrosentriese en Eurosentriese lewens- en wêreldbeskouings om die bekering tot die ware Christelike geloof te bewerkstellig**

<b>AFROSENTRIES</b>	<b>EUROSENTRIES</b>
<i>'n Verandering in godsbegrip en kosmologie:</i> In Afrika moet 'n bevryding plaasvind van die verknegting aan kosmologiese kragte. Die mens moet in 'n persoonlike verhouding teenoor God geplaas word met 'n bepaalde verantwoordelijkheid teenoor die Skepper. Dan sal die	<i>'n Verandering in mensbegrip en kosmologie:</i> Die sogenaamde outonome en selfgenoegsame mens moet tot die besef kom dat God as Skepper volle Soewereiniteit oor die mens en Sy ganse skepping besit. Slegs aan die hand van die oortuiging dat God nie deel van die skepping

<p>mens nie meer sin in 'n statiese en sikliese bestaan vind nie, maar in diensbaarheid aan God.</p>	<p>is nie, kan die mens bevry word van die magte van die humanisme. Die insig dat God as 't ware "bo" die skepping is, impliseer dat alléén God Outonoom en Selfgenoegsaam is. Tegelykertyd is dit essensieel dat die Westerse Christen in die lig van 'n groter geheelspektief nie die werklikheid in 'n natuur- en 'n genade-sfeer ingevolge die Skolastiek verdeel nie.</p>
<p><i>'n Verandering van 'n geslote sakrale kosmos na 'n oop gedesakraliseerde kosmos:</i> Die erkenning van 'n persoonlike God wat volmagtig oor Sy skepping regeer, impliseer 'n mens wat vry van die vrees vir geeste en kragte leef. Slegs 'n bevryde mens word nie langer deur die natuur gemanipuleer nie, maar beheers nou as kroon van God se skepping, self die natuur. Die magiese benadering van die kosmos moet derhalwe met 'n wetenskaplike benadering waarin natuurwette geken en beheers word, vervang word.</p>	<p><i>'n Verandering in die oorbeklemtoning van rasionele denke na 'n geloof in God:</i> Onder leiding van die wetenskapsideaal van die humanistiese grondmotief wil die mens nie alleen alles langs die weg van die rede beredeneer nie, maar ook alles wat nie op redelike wyse verklaar kan word nie (ook God), verwerp. Van belang is derhalwe die insig dat slegs deur geloof in God, die mens sekere dinge wat onverklaarbaar is, kan aanvaar.</p>
<p><i>'n Verandering van 'n mitologiese benadering na 'n historiese benadering:</i> By die tradisionele Afrikaan bestaan geen historiese tydsebesef wat na 'n bepaalde eindbestemming voortbeweeg nie. Hierdie siening hou verband met die aanname dat tyd agteruit na die mitologiese oorsprong van die stam waarin die voorvadergeeste bestaan, beweeg. Eers wanneer daar tot die besef gekom is dat die mens in die tyd saam met God na 'n sinvolle toekoms op weg is, kan die perspektief van sinvolheid en bestaan ontwikkel.</p>	<p><i>'n Verandering van 'n toekomsgerigte tydsperspektief na 'n tydsperspektief waarin die regmatige aandeel van die verlede, hede en toekoms erken word:</i> Daar moet tot die besef gekom word dat die sin van die mens se bestaan nie in die self setel nie, maar wel in die Ewige Eindbestemming waarheen die mens in die tyd opweg is.</p>

<p><i>'n Verandering van rituele pligte na morele verantwoordelikheid:</i> In die tradisionele gemeenskap is die verkeerde en die kwade altyd van buite die mens in die vorm van rituele onreinheid of toordery afkomstig. Min ruimte word gelaat vir die mens se eie morele verantwoordelikheid en vir 'n sondebeseft wat in die hart van die mens sy oorsprong het.</p>	<p><i>'n Verandering in die humanistiese siening dat die mens van nature goed is na die belydenis van die mens se sondige aard:</i> Slegs wanneer die mens die self voor God verootmoedig, kan daar sprake wees van 'n besef dat die mens deur eie toedoen in sonde geval en gebore is. Gepaardgaande hiermee word 'n verandering met betrekking tot die oorsprongs- en bestemmingsgedagtes van alle dinge noodsaaklik. God moet as die Ware Oorsprong en Bestemming van ook die opvoedingswerklikheid opgevat word.</p>
---	--

### 7.3.2 Aanbevelings met die oog op verdere navorsing

Daar word aanbeveel, veral in die lig van 'n eietydse klemverskuiwing van kulturele verskille na kulturele gemeenskaplikheid, dat die nuwe uitkomsgebaseerde onderwys- en opvoedingstelsel deeglik deur reformatoriese opvoedingsfilosowe bestudeer word. Dit is veral van belang dat daar, teen die agtergrond van die universeel-strukturele voorwaardes vir opvoeding, vanuit reformatoriese oord aanbevelings gemaak word vir 'n Skriftuurlik-verantwoordbare implementering van Kurrikulum 2005.

Ten tweede behoort daar nagevors word in welke mate dit moontlik is om die positiewe stande van sake (sogenaamde waarheidsmomente) in verskillende humanistiese opvoedkundige denkstrominge, soos ook elemente uit die tradisionele Afrosentriese benadering, omgebuig en ingepas kan word in 'n groter (reformatoriese) waarheidsgeheel. Langs dié weg kan daar aangetoon word in welke mate die Christelik-reformatoriese benadering nie alleen verabsoluterings binne lewens- en

wêreldbeskouings en opvoedingsfilosofieë blootlê nie, maar ook hoedat 'n Christelik-wysgerige totaliteitsvisie tegemoet gekom kan word.

### 7.3.3 Algemene samevatting

As samevattende perspektief kan gestel word dat hierdie navorsing die volgende aan die lig gebring het:

- Ten spyte van die groot kultuurverskeidenheid in Suid-Afrika, bestaan die moontlikheid tog dat mense oor kultuurgrense heen deur dieselfde religieuse grondmotief, en wel deur die anastaties-gerigte Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing, saamgebind kan word.
- Alléén wanneer God die middelpunt van 'n opvoedingsfilosofie is, sal daar op Skriftuurlike gronde slegs één Oorsprongs- en Bestemmingsgedagte, te midde van multikulturaliteit, vir die opvoeding van die kind in Suid-Afrika voorgehou word.
- Vanuit reformatoriese oogpunt hoef geen Suid-Afrikaanse Christenopvoeder dus met die kosmosentriese probleem te worstel of sy opvoedingsfilosofie Afrosentries of Eurosentries behoort te wees nie. Die Oorsprong en die Bestemming van opvoeding moet véél hoër as juis die immanente wees. 'n Christosentriese benadering tot opvoeding sal die opvoeder die geleentheid gee om, deur Gods genade, instrumenteel te wees in die herbinding van die hart van die opvoedeling aan die Ware Lewenswortel.

## BRONNELYS

---

- AKINPELU, J.A. 1995. **An introduction to Philosophy of Education**. Reprint. London: Macmillan Education Limited.
- ALBERTS, L. (red.). 1969. Lewensbeskouing en lewensopvatting. In: **Die waardes van die Afrikaner**. Referate gelewer by die jaarvergadering van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns in Bloemfontein. Kaapstad: Nasionale Boekhandel Beperk.
- ASANTE, M.K. 1991. **Afrocentricity**. New revised edition, fourth printing. New Jersey: Africa World Press.
- AUGUSTINUS, BISHOP VAN HIPPO. 1967. **Selected writings of Saint Augustine**. Second edition. Edited by R. Hazelton. New York: The World Publishing Company.
- BADENHORST, H.J. 1975. **Die leerwêreld van die Bantoekind as beleweniswêreld**. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Publikasiereeks no. 53. Pretoria: N.G. Kerk-Boekhandel.
- BARNARD, S.S. 1979. **Blanke-onderwys in Transvaal in histories-pedagogiese perspektief**. Durban: Butterworth & Kie. Beperk.
- BASSON, A.J. 1981. **Kommunisme en opvoeding**. Pretoria: Butterworth & Kie. Beperk.
- BEALS, A.R. 1967. **Culture in process**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BECKER, J.A. 1989. 'n Didakties-pedagogiese analise van die musieksillabus vir sekondêre skole in Transvaal met spesiale verwysing na die hoogsbegaafde leerling. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- BEKKER, J. s.a. **Verantwoordelike skooltug**. Kaapstad: Citadel-Pers.
- BERRY, J.W. 1980. Acculturation as varieties of adaptation. In: Padilla, A.M. (Ed.). **Acculturation. Theory, models and some new findings**. AAA Selected Symposium. Colorado: Westview Press.
- BIERSTEDT, R. 1970. **The social order**. Third edition. New York: McGraw-Hill.
- BOCK, P.K. 1974. **Modern cultural anthropology**. Second edition. New York: Alfred A. Knopf. Inc.

- BOESAK, A. 1984. **Black and reformed. Apartheid, liberation and the Calvinist tradition.** Johannesburg: Skotaville Publishers.
- BORG, W.R. & GALL, M.D. 1979. **Educational Research. An Introduction.** New York: Longman.
- BOSHOFF, C.W.H. 1994. **Die Christen in die branding van die transformasieproses in Suid-Afrika op soek na gemeenskaplike waardes.** Reeks F1, no. 321. Potchefstroom: IRS.
- BOTES, N.S. 1958. Die dualisme en sy onderbou in die teenswoordige Transvaalse onderwys en opvoedingswese. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- BOTHA, E. 1975. Ons Christelike lewensbeskouing: beskawingsgrondslag. **Roeping en Riglyne**, 23(2):9,12.
- BOTHA, E. 1984. Ideologieë: ons moderne demone. In: **Ideologiese stryd in Suider-Afrika. Vlug vir die afgode.** Reeks F3, no. 22:16-28. Potchefstroom: IRS.
- BOTHA, E. 1987. Neo-Calvinistiese wetenskapbeskouing. In: Snyman, J.J. & Du Plessis, P.G.W. (reds.). **Wetenskapbeelde in die geesteswetenskappe.** Pretoria: RGN.
- BOTHA, L.J. 1990. 'n Beskouing oor: Heidense reste in die jong kerke. In: **Kontak en Kommunikasie: Aspekte van die ontmoeting tussen die Swartman en Blanke in Suider-Afrika.** Vyfde druk. Reeks F3, no. 4:133-157. Potchefstroom: IRS.
- BOTHA, P.J. 1974. **Natuurwetenskap en kultuur met besondere verwysing na Natuurwetenskaplike wêreldbeeld en wêreldbeskouing.** Reeks F1, no. 80. Potchefstroom: IBC.
- BOYD, W. (Ed.). 1966. **The Emile of Jean Jacques Rousseau.** Reprint. New York: Teachers College Press.
- BREEDT, A. 1967. Die kulturele lewe van blanke jeugdige in Suid-Afrika, met besondere aandag aan aspekte van hulle lewens- en wêreldbeskouing. 'n Sosiologiese studie. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- BRINTON, C. 1967. Enlightenment. In: **The encyclopedia of philosophy**, 2:519-525.

- BROWN, G.N. & HISKETT, M. (Eds). 1975. **Studies on Modern Asia and Africa: Conflict and harmony in education in Tropical Africa**. London: George Allen & Unwin Limited.
- BRUWER, J.P. 1963. **Die bantoe van Suid-Afrika**. Hersiene uitgawe. Johannesburg: Afrikaanse Pers-Boekhandel.
- BURGER, M.J. 1994. Lewensopvatting en opvoedende onderwys binne 'n multikulturele samelewingstruktuur. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- BUTLER, J.D. 1968. **Four philosophies and their practice in education and religion**. Third edition. London: Harper & Row Publishers.
- CATES, W.M. 1985. **A practical guide to educational research**. New Jersey: Prentice-Hall International.
- CHAMBERLAIN, M.E. 1979. **The scramble for Africa**. Fourth edition. London: Longman.
- CHRISTIE, P. 1991. **The right to learn**. Cape Town: CT Ravan Press.
- CILLIERS, J.L. LE R. 1966. Enkele lewensbeskoulike opvattinge soos weerkaats in die opvoedingsteorie en praktyk ten opsigte van blanke kinders in Kaapland gedurende die Unieperiode. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- CILLIERS, J.L. LE R. 1981. **Die invloed wat die kultuurdraers en -verskuiwing op die opvoeding en onderwys in Europa en Suid-Afrika oor die afgelope vyftien eeue gehad het - 'n oorsig**. Wetsvilleâ: Universiteit van Durban-Westville.
- CLAASSEN, E. 1991. Vermoë tot selfgelding en kommunikasie by Eerstejaarstudente aan 'n Onderwyskollege: 'n Psigopedagogiese ondersoek. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- COERTZE, P.J. (red.). 1961. **Inleiding tot die Algemene Volkekunde**. Tweede uitgawe, tweede druk. Johannesburg: Vootrekkerpers.
- COERTZE, P.J. 1968. Akkulturasie. In: Cronje, G. **Kultuurbeïnvloeding tussen Blankes en Bantoe in Suid-Afrika**. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- COERTZE, R.D. 1968. Geleide akkulturasie. In: Cronje, G. **Kultuurbeïnvloeding tussen Blankes en Bantoe in Suid-Afrika**. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.

- COETZEE, A. 1960. **Die Afrikaanse volkskultuur. Inleiding tot die studie van Volkekunde.** Tweede druk. Kaapstad: Balkema.
- COETZEE, C.J. 1977. 'n Christelike antropologie en enkele didaktiese implikasies daarvan. **Fokus**, 5(3):555-571.
- COETZEE, C.T. 1987. Wysgerig-pedagogiese verkenning van die grondslae van die Marxisties-Leninistiese opvoedkunde. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- COETZEE, D. 1991. Agogiese momente in die antropologie van enkele eksponente van die behavourisme en die dieptesielkunde: 'n wysgerig-pedagogiese perspektief. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- COETZEE, J.C. 1940. **Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding.** Stellenbosch: Pro Ecclesia-Drukkery Beperk.
- COETZEE, J.C. 1944. **Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde.** Stellenbosch: Pro Ecclesia-Drukkery Beperk.
- COETZEE, J.C. 1954. **Die opvoedkunde (Grondslae, grondbegrippe en grondmetode).** Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- COETZEE, J.C. (red.). 1969. Die plek van die lewensopvatting in ons onderwysbeleid. In: **'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys.** Referate gelewer by die Volkskongres vir opvoeding en onderwys in Pretoria vanaf 29 September tot 2 Oktober 1969. Kaapstad: Interkerklike Uitgewerstrust.
- COETZEE, J.C. 1970. **Inleiding tot die historiese opvoedkunde.** Vierde uitgawe. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- COETZEE, J.C. 1973. **Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde.** Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- COETZEE, J.C. (red.). 1975. **Onderwys in Suid-Afrika, 1652-1960.** Tweede hersiene uitgawe. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- COLE, P.R. 1937. **A history of educational thought.** Second edition. London: Oxford University Press.
- CORNELIUS, J.F.K. 1978. Implikasies van die Eksistensialisme vir Christelike opvoeding en onderwys. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- CRAFFORD, D. 1991. Christelike en tradisionele wêreldbeskouing en die krisis in swart gemeenskappe in Suid-Afrika. **Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif**, 32(3):512-520.
- CRONJÉ, G. (red.). 1963. **Die Westerse kultuur in Suid-Afrika**. Pretoria: Van Schaik Beperk.
- DE BRUYN, J.G. 1981. Akkulturasie en misdaad: 'n Kriminologiese ondersoek na die misdaadverskynsel by enkele gemeenskappe in die Ciskei. Ongepubliseerde M.A.-skripsie. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- DE GRAAFF, A.H. 1997. The nature and aim of Christian education. In: Van der Laan, H., De Graaff, A.H., Van Brummelen, H.W., Davidson, M.R. & Van der Walt, B.J. **The ideals of Christian schools**. Series F1, no. 358:39-52. Potchefstroom: IRS.
- DE GROOT, C.G. 1967. Godsdienstige opvoeding en godsdiensoonderrig op die Batswane Opleidingskollege met besondere verwysing na die integrering van die bantoe-kultuur in die proses. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- DE KLERK, P. 1988. Kolonialisme as historiese proses. **Koers**, 53(4):537-611.
- DE KLERK, W.J., DUVENHAGE, B. & VAN WYK, J.H. 1972. **Roeping en werklikheid**. Potchefstroom: Potchefstroom Herald.
- DENKEMA, F. 1987. Die kerklike bearbeiding van plot- en plaaswerkers in die lig van hulle konkrete lewensomstandighede. In: **Julle sal my getuies wees. Sending na mense in nood**. Reeks F3, no. 29:49-59. Potchefstroom: IRS.
- DE VILLIERS, C.M. 1968. Die beïnvloeding van die Suid-Afrikaanse Bantoe op godsdienstige gebied. In: Cronje, G. **Kultuurbeïnvloeding tussen Blankes en Bantoe in Suid-Afrika**. Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- DE VILLIERS, S. & HARTSHORNE, S.H. 1981. Education. In: Myburg, A.C. (Ed.). **Anthropology for Southern Africa**. Johannesburg: Van Schaik.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. **Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde**. Pretoria: Sigma-Pers.
- DEWEY, J. 1966. **Democracy and education. An introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press.
- DIE BYBEL**. 1987. Nuwe vertaling. Derde uitgawe. Kaapstad: Nasionale Boekdrukkery.

- DIEDERICHS, N. 1938. **Die Kommunisme. Teorie en praktyk.** Bloemfontein: Nasionale Pers Beperk.
- DOOYEWEERD, H. 1949. **Reformatie en Scholatiek in de Wijsbegeerte.** Franeker: T. Wever.
- DOOYEWEERD, H. 1963. **Vernieuwing en bezinning om het Reformatorisch grondmotief.** Tweede druk. Bewerkt door J.A. Oosterhoff. Zutphen: J.B. van den Brink & Co.
- DOOYEWEERD, H. 1969a. **A new critique of theoretical thought. Vol. I. The necessary presuppositions of Philosophy.** Translated by Freeman, D.H. & Young, W.S. Philadelphia: Presbyterian & Reformed Publishing Company.
- DOOYEWEERD, H. 1969b. **A new critique of theoretical thought. Vol. II. The general theory of modal spheres.** Translated by Freeman, D.H. & De Jongste, H. Philadelphia: Presbyterian & Reformed Publishing Company.
- DOOYEWEERD, H. 1969c. **A new critique of theoretical thought. Vol. IV. Index of subjects and authors.** Translated by De Jongste, H. Philadelphia: Presbyterian & Reformed Publishing Company.
- DOOYEWEERD, H. 1969d. **Wat is die mens?** Tweede druk. Vertaal deur Strauss, H.J. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- DOOYEWEERD, H. 1972. **In the twilight of Western thought. Studies in the pretended autonomy of philosophical thought.** Second edition. New Jersey: The Craig Press.
- DOOYEWEERD, H. 1979. **Roots of Western culture. Pagan, Secular, and Christian Options.** Translated by Kraay, J. Toronto: Wedge Publishing Foundation.
- DOOYEWEERD, H. 1996. **Christian philosophy and the meaning of history.** New York: Edwin Mellen Press.
- DUMINY, P.A. (Ed.). 1973. **African pupils and teaching them.** Pretoria: J.L. van Schaik Limited.
- DU PLESSIS, L.M. 1982. **Die Neo-Marxiste - 'n Heilige familie?** Reeks F1, no. 171. Potchefstroom: IRS.
- DU PLOOY, H.C. 1994. **Die probleemgesentreerde benadering in Wiskunde in Substanderds A en B in 'n Bloemfonteinse skool - 'n Psigopedagogiese ondersoek.** Ongepubliseerde M.Ed.-skripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

- DU PLOOY, J.L., GRIESSEL, G.A.J. & OBERHOLZER, M.O. 1983. **Fundamentele Pedagogiek vir gevorderde studente.** Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.
- DU PLOOY, J.L. & KILLIAN, C.J.G. 1988. **Introduction to Fundamental Pedagogics.** Second revised edition, third printing. Pretoria: HAUM Educational Publishers.
- DU PREEZ, J. 1988. **Die aantrekkingskrag van die Marxisme vir die Derde Wêreld.** Stellenbosse Teologiese Studies no. 16. Kaapstad: NG Kerk-Uitgewers.
- DURAND, J.J.F. 1970. **Swartman, stad en toekoms.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- DU TOIT, A.P. 1968. Die rol van magie as kultuurverskynsel. **Publikasies van die Universiteitskollege van die Noorde.** Reeks A, no. 10. Sovenga: Universiteitskollege van die Noorde.
- DU TOIT, H.D.A. 1967. **Die kerstening van die Bantoe.** Pretoria: N.G. Kerk-Boekhandel.
- DU TOIT, J.J. 1953. Vryheid en gesag in die opvoeding, histories en krities. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- DU TOIT, P.S & NELL, W.L. 1982. **Onderwys in Kaapland, 1952 - 1980. 'n Historiese oorsig.** Derde, hersiene uitgawe. Pretoria: J.L. van Schalkwyk Beperk.
- DUVENHAGE, B. 1985. Christelike wetenskap as Woordgebonde wetenskap. **Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO,** Reeks J2, no. 8. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- DUVENHAGE, B. (red.). 1988. **Christelike perspektiewe op opvoeding en onderwys.** Pretoria: Sacum Beperk.
- DZOBO, N.K. 1975. Values in indigenous education. In: Brown, G.N. & Hiskett, M. **Studies on Modern Asia and Africa: Conflict and harmony in education in Tropical Africa.** London: George Allen & Unwin Limited.
- ELIOT, T.S. 1949. **Notes towards the definition of culture.** London: Faber & Faber Limited.
- ELS, J. 1971. Enkele aspekte van die kulturele lewe van Blanke Afrikaanssprekendes aan die Witwatersrand. 'n Sosiologiese studie. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

- ENDEMANN, T.M. 1937. Die intelligensie van die naturel in die lig van die pedagogiese bevindinge aan die Bothsabelo opleidingskool vir natuurle. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- ERASMUS, O.C.O. 1970. Die godsdienstige begrip en uitlewing in 'n Tswana-gemeenskap. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- ESTERHUYSE, W.P. 1971. **Filosofie van die rewolusie. Die kritiese teorie van Herbert Marcuse oor maatskappy en wetenskap.** Johannesburg: Boekhandel De Jong Beperk.
- FAFUNWA, A.B. & AISIKU, J.U. (Eds). 1982. **Education in Africa: A comparative survey.** London: George Allen & Unwin Limited.
- FLEISCHMANN, J. 1977. Die lewens- en wêreldbeskouing van die Afrikaanssprekende onderwysstudent in die liggaamlike opvoeding. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- FOURIE, J.J. 1973. **Tema en variasie in die opvoedingsleer.** Bloemfontein: Sacum Beperk.
- FOWLER, S. 1980. **Issues in the philosophy of education.** Series F2, no. 12. Potchefstroom: IRS.
- FOWLER, S. 1995. **The oppression and liberation of Modern Africa. Examining the powers shaping today's Africa.** Series F2, no. 63. Potchefstroom: IRS.
- FRANZ, G.H., VAN ROOYEN, T.S., POTGIETER, E.F., VAN AS, B.S. & BARKER, W.E. (Eds). 1955. **Bantoe education. Oppression or opportunity?** Stellenbosch: SABRA.
- FRIEDL, J. 1976. **Cultural anthropology.** New York: Harper's College Press.
- FRIEDLAND, W.H. & ROSBERG, C.G. (Eds) 1964. **African Socialism.** California: Stanford University Press.
- GAMST, F.C. & NORBECK, E. (Eds). 1976. **Ideas of culture. Sources and uses.** New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GARBERS, J.G. 1972. Die mens en die opvoeding in die moderne wêreld. In: **Die mens en die moderne wêreld.** Referate gelewer by die jaarvergadering van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kunste in Potchefstroom. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.

- GARFORTH, F.W. 1966. **John Dewey. Selected educational writings.** London: Heinemann Educational Books Limited.
- GERICKE, D.H. 1980. 'n Wysgerig-pedagogiese verkenning van die rol van die geloofsaspek in die normatiewe ontsluiting van die kind met besondere verwysing na Bybelkunde en Bybelonderrig op skool. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- GERICKE, D.H. 1987. 'n Kritiese beskouing van die konstituerende invloed van kultuur in die agogiese ontplooiing van ontslote en onontslote kultuurgemeenskappe. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- GORDON, P. & WHITE, J. 1979. **Philosophers as educational reformers. The influence of idealism on British educational thought and practice.** London: Routledge & Kegan Paul Limited.
- GOUDZWAARD, B. 1984. **Idols of our time.** Illinois: Inter-Varsity Press.
- GRIESSEL, G.A.J., LOUW, G.J.J. & SWART, C.A. 1986. **Grondbeginsels van opvoedende onderwys.** Pretoria: Arcadia Books.
- GROBBELAAR, P.W. (red.). 1974. **Die Afrikaner en sy kultuur. Deel 1 - Mens en land.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- GRUBER, F.C. 1973. **Historical and contemporary philosophies of education.** New York: Crowell.
- GRUNLAN, S.A. & MAYERS, M.K. 1981. **Cultural anthropology. A Christian perspective.** Fourth printing. Michigan: Zondervan Publishing House.
- GUNTER, C.F.G. 1961. **Opvoedingsfilosofieë. Op weg na 'n Christelike Opvoedingsfilosofie.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars Beperk.
- GUNTER, C.F.G. 1970. **'n Christelik georiënteerde opvoedingsfilosofie.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers & Boekhandelaars Beperk.
- HANEKOM, C. 1965. Die huidige toestand van die tradisionele godsdienstopatroon by die Mamabolo. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- HANEKOM, C. 1979. 'n Verkenning van enkele kontra-akkulturatiewe houdinge en verskynsels in Afrika. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Etnologie**, 2(2):1-11.
- HARVIE, E. 1994. Antropologiese grondslae van die ortodimensie in die opvoeding met verwysing na spesifieke leergestremdheid. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

- HAVILAND, W.A. 1987. **Cultural anthropology**. Fifth edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HAY, E. 1992. Christelike onderwys: 'n kerklike perspektief. **Roeping en Riglyne**, 40(2):9-10.
- HEIBERG, P.J. 1971. Christelike reformatie of skolastiese sintese in ons onderwys en onderwysersopleiding. **Tydskrif vir Christelike Wetenskap**, 7(3):93-108.
- HEIBERG, P.J. 1972. **Mens, kultuur en opvoedkunde**. Intreerede gehou by die aanvaarding van die Leerstoel Filosofie van die Opvoeding aan die Universiteit van die Noorde op 24 November 1972.
- HEIBERG, P.J. 1975. Perspektiewe van die Wysbegeerte van die Wetsidee vir 'n Christelike filosofie van die opvoeding. In: Wessels, F. (red.). **Op al sy akkers. Gedenkskrif aangebied aan prof. H.J. Strauss**. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- HENNING, O.A. 1982. Neo-Marxisme en onderwys en opvoeding. In: **Die uitdaging van die Neo-Marxisme op die gebied van wetenskap**. Reeks F3, no.14:127-142. Potchefstroom: IRS.
- HENNING, O.A. 1988. **Die versetleer van vier linkse opvoedkundiges**. Bloemfontein: N.G. Sendingspers.
- HENNING, O.A. 1989. Verandering: reformatie of rewolusie? **Roeping en Riglyne**, 37(4):4-6.
- HENNING, O.A. 1997. **Die akademiese bestaansreg en betekenis van die filosofie en geskiedenis van die opvoedkunde met betrekking tot die ontsluiting van agogiese perspektiewe in 'n post-apartheid Suid-Afrika**. Intreerede gehou by die aanvaarding van die Leerstoel Filosofie en Geskiedenis van die Opvoedkunde aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat op 22 Oktober 1997.
- HERSKOVITS, M.J. 1956. **Man and his works. The science of cultural anthropology**. Reprint. New York: Alfred A. Knopf.
- HERSKOVITS, M.J. 1958. **Acculturation. The study of culture contact**. Reprint. New York: Peter Smith.
- HEYNS, A.M. 1982. Kultuur en onderwysstelsel met besondere verwysing na die onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- HEYNS, A.M. 1985. Wit, Geel, Bruin en Swart - en die skool. In: **Venster op die onderwys. Ouer en onderwyser op die kruispad in Suid-Afrika.** Reeks F3, no. 24:134-141. Potchefstroom: IRS.
- HEYNS, J.A. 1974. **Die mens. Bybelse en Buite-Bybelse mensbeskouinge.** Bloemfontein: Sacum Beperk.
- HOEBEL, E.A. & FROST, E.L. 1976. **Cultural and social anthropology.** New York: McGraw-Hill.
- HOERNLÉ, R.F.A. 1924. **Idealism as a philosophical doctrine.** London: Hodder & Stoughton.
- HOFFMAN, P.A.E. 1976. Enkele aspekte van die sosiaal-pedagogiese problematiek van die moderne samelewing in Christelike perspektief gesien. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- HOFFMAN, P.A.E. 1984. **Inleiding tot die Sosiopedagogiek.** Tweede uitgawe, eerste druk. Pretoria: Sacum Beperk.
- HUDSON, E., VAN TONDER, J.J., ELOFF, J.F. & DE VAAL, J.B. s.a. **Volkekundige studies vir standerd VII volgens die nuwe gedifferensieerde leergang van Transvaal.** Kaapstad: Nasionale Boekhandel Beperk.
- HUDSON, W.H. 1903. **Rousseau and Naturalism in life and thought.** Edinburgh: T & T Clark.
- IDOWU, E.B. 1980. **African traditional religion. A definition.** Tenth impression. London: SCM Press Limited.
- IKENGA-METUH, E. 1991. The spirituality of African independent church movements. **Religion in Malawi**, 3:4-12.
- JANSE VAN RENSBURG, J.J. 1992. Die rol van die breë kurrikulum in die akademiese sekondêre skool ten opsigte van opvoeding tot beskawingsmondigheid. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- JONES, T.J. 1922. **Education in Africa: A Study of West, South and Equatorial Africa by the African Education Commission.** New York: Phelps-Stokes Fund.
- JUNOD, H.A. 1927. **The tribal life of a South African tribe. (II). Mental life.** Second revised edition. London: Mcmillan & Co. Ltd .
- KALSBECK, L. 1975. **Contours of a Christian philosophy. An introduction to Herman Dooyeweerd's thought.** Toronto: Wedge Publishing Foundation.

- KAUNDA, K.D. 1967. **A humanist in Africa; letters to Colin Morris**. Second edition. London: Longmans, Green & Co. Limited.
- KEET, B.B. 1945. **Ons redelike godsdiens**. Stellenbosch: Die Christen-Studentevereniging van Suid-Afrika.
- KNELLER, G.F. 1958. **Existentialism and education**. New York: John Willey & Sons.
- KNELLER, G.F. 1965. **Educational anthropology: an introduction**. New York: Willey & Sons.
- KOCK, P. DE B. 1970. **Christelike Wysbegeerte: Inleiding**. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- KOCK, P. DE B. 1975. **Christelike Wysbegeerte: Inleiding**. Hersiene en uitgebreide druk. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- KOK, J.H. 1996. **Patterns of the Western mind. A Reformed Christian perspective**. Series F2, no. 64. Potchefstroom: IRS.
- KOTZÉ, D.J. 1972. **Soeklig op die kommunisme**. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- KOTZÉ, D.J. 1977. **Kommunisme vandag**. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- KOTZÉ, J.F. 1978. Implikasies van die Eksistensialisme vir Christelike opvoeding en onderwys. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- KRIEL, A. 1996. **Eenders dink, eenders doen?** Kaapstad: Lux Verbi.
- KRIEL, F. 1954. **Die aansluiting van die Christelike sending by die kultuur-eie van die Bantoe**. Pretoria: V & R Drukkery.
- KRIGE, E.J. 1966. Individual development. In: Schapera, I. (Ed.). **The Bantu-speaking tribes of South Africa. An ethnographical survey**. Eighth impression. Cape Town: Maskew Miller Limited.
- KRITZINGER, J.N.J. 1994. **Identiteitskrisisse in die transformasieproses**. Reeks F1, no. 321. Potchefstroom: IRS.
- KRUGER, E.G. (Ed.). 1993. **Past, present and future**. Second edition, second print. Pretoria: Ero Publishers.

- LANDMAN, W.A. 1974. **Leesboek vir die Christen-opvoeder**. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- LANDMAN, W.A. 1980. **Inleiding tot die Opvoedkundige Navorsingspraktyk**. Pretoria: Butterworth.
- LANDMAN, W.A., ROOS, S.G. & LIEBENBERG, C.R. 1971. **Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners**. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers & Boekhandelaars Beperk.
- LEATT, J., KNEIFEL, T. & NÜRNBERGER, K. (Eds). 1986. **Contending ideologies in South Africa**. Kaapstad: David Philip.
- LINTON, R. (Ed.). 1940. **Acculturation in seven American Indian tribes**. New York: D. Appleton-Century Company.
- LUTHULI, P.C. 1981. **The philosophical foundations of Black education in South Africa**. Durban: Butterworth & Co. Limited.
- LUTHULI, P.C. 1982. **An introduction to Black-oriented education in South Africa**. Durban: Butterworth & Co. Limited.
- LUTHULI, P.C. 1985. **What ought to be in Black education**. Durban: Butterworth & Co. Limited.
- MACKAY, J.A. 1953. **God's order. The Ephesian letter and this present time**. London: Nisbet & Co. Limited.
- MADUANE, K.F. 1979. Grondmotief en strukture van die opvoeding van die Noord-Sotho. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pietersburg: Universiteit van die Noorde.
- MALAN, D.J. 1968. **'n Kritiese studie van die wysbegeerte van H.G. Stoker vanuit die standpunt van H. Dooyeweerd**. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- MALAN, J.H. 1971. Die wysgerig-antropologiese grondslae van die opvoedingsteorie by C. K. Oberholzer. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- MALAN, J.S. 1979. **Kultuurverandering en ontwikkeling - 'n volkekundige perspektief**. Rede uitgespreek by die aanvaarding van die amp van hoogleraar aan die Universiteit van die Noorde. 25 Mei 1979.
- MANDIVENGA, E.C. 1991. Resurgence of Islam: implications for African spirituality and dialogue. **Religion in Malawi**, 3:12-16.

- MARAIS, E.M. 1987. Prioriteite vir swart onderwys in Suid-Afrika. Ongepubliseerde M.P.A.-skripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- MARAIS, J.M. 1983. Die fundamenteel-pedagogiese betekenis van akkulturasie. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- MARITZ, C.J. 1990. Enkele politieke gevolge en implikasies van die akkulturasieproses vir Suid-Afrika. In: **Kontak en Kommunikasie: Aspekte van die ontmoeting tussen Swartman en Blanke in Suider-Afrika**. Vyfde druk. Reeks F3, no. 4:71-89. Potchefstroom: IRS.
- MARSHALL, P.A, GRIFFIOEN, S. & MOUW, R.J. (Eds). 1989. **Stained glass: worldviews and social science**. New York: University Press of America.
- MBITI, J.S. 1969. **African religions and philosophy**. London: Heinemann Educational Books Limited.
- MAYER, F. 1966. **A history of educational thought**. Third edition. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- MEIRING, P. 1979. **Die kerk in die nuwe Afrika**. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- MEYER, C.P. 1971. Die stelsel van ongedifferensieerde Bantoe-onderwys in Suid-Afrika. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- MEYER, P.J. s.a. **Die geesteskrisisse van die Weste**. Johannesburg: SAUK.
- MKABELA, N.Q. 1995. **'n Critical analysis of the importance of religious diversity in African schools**. Paper delivered at the Ed Futurum Congress at the University of the Orange Free State. July 1995.
- MKABELA, N.Q. & LUTHULI, P.C. 1997. **Towards an African philosophy of education**. Pretoria: Kagisho Publishers.
- MÖLLER, H.J. 1972. Die lewens- en wêreldbeskouing van die stedelike Bantoe met besondere verwysing na sy opvattinge betreffende kerk en offers. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- MÖLLER, H.J. 1976. **Die lewens- en wêreldbeskouing van die stedelike Bantoe**. Verslag voorgelê aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- MÖNNIG, H.O. 1978. **The Pedi**. Second edition. Pretoria: J.L. van Schaik.

- MöNNIG, H.O. 1980. **Groepsidentiteit en groepswrywing. Enkele waarnemings oor ras, etnisiteit, nasie en nasionalisme.** Johannesburg: Perskor-Uitgewery.
- MORRIS, V.C. 1966. **Existentialism in education. What it means.** New York: Harper & Row Publishers.
- MORROW, W. 1989. **Chains of thought. Philosophical essays in South African education.** Johannesburg: Southern Book Publishers.
- MOSALA, J. 1983. African traditional beliefs and Christianity. **Journal of Theology for Southern Africa**, 43:15-24.
- MULDER, J.J. 1960. Die aandeel van die lewensopvatlike in die proses van opleiding van die opvoeder-onderwyser. **Bylaag tot Koers**, 26(3):160-175.
- MYBURGH, A.C. (Ed.). 1981. **Anthropology for Southern Africa.** Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- NDLOVU, R.S. 1985. Some perspectives on the educational problems in developing Africa. Unpublished M.Ed. dissertation. Bloemfontein: University of the Orange Free State.
- NEL, A. 1977a. **Verantwoordelikheid: 'n Opvoedkundige perspektief, Deel 1: 'n Struktuuranalise van verantwoordelikheid.** Pretoria: RGN.
- NEL, A. 1977b. **Verantwoordelikheid: 'n Opvoedkundige perspektief, Deel 2: Verantwoordelikheid by die Bantoe binne Wersterse kultuur.** Pretoria: RGN.
- NEL, A. 1979a. **Verantwoordelikheid: 'n Opvoedkundige perspektief, Deel 3: Die opvoeding van die swartkind.** Herdruk. Pretoria: RGN.
- NEL, A. 1979b. Verantwoordelikheid soos gesien vanuit die gesigspunt van die Christelike opvoedkundige. **Nou-Blad**, 10(3):29-37.
- NEL, C.F.B. 1962. Die antropologiese agtergrond van aparte skole vir blank en nie-blank in die Republiek van Suid-Afrika. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- NEL, J.A.P. 1980. 'n Wysgerig-pedagogiese verkenning van die normatiewe begeleidings- en ontsluitingsmoontlikhede van liggaamlike opvoeding as skoolvak. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

- NEL, J.A.P. 1986. Die rol van die liggaamlike opvoeding as skoolvak in die vestiging van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- NIEMANN, G.S. 1992. Denkstrominge in die Suid-Afrikaanse onderwys: 'n Histories-opvoedkundige perspektief. *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 28(2):43-47.
- NÜRNBERGER, K. 1979. **Socio-economic ideologies in a Christian perspective.** Durban: The Lutheran Publishing House.
- NYIRONGO, L. 1997. **The gods of Africa or the God of the Bible? The snares of African traditional religion in Biblical perspective.** Series F2, no. 70. Potchefstroom: IRS.
- OBERHOLZER, C.K. 1954. **Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde.** Pretoria: Uitgewery J.J. Moreau & Kie.
- OCITTI, J.P. 1973. **African Indigenous Education, as practised by the Acholi of Uganda.** Kenya: English Press.
- ODENDAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1983. **Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.** Tweede uitgawe, derde druk. Kaapstad: Perskor-Uitgewery.
- OKEEM, E. (Ed.). 1990. **Education in Africa. Search for realistic alternatives.** Proceedings of a workshop at the Institute for African Alternatives. Great Britain: Billing & Sons Limited.
- OOSTHUIZEN, A.J.G. 1975. **Akkulturasië tussen blankes aan die Witwatersrand.** Publikasiereeks no. C9. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- OOSTHUIZEN, G.C. 1978. **Die godsdienste van die wêreld.** Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- PARK, R.E. 1964. **Race and culture.** London: The Free Press.
- PAUW, B.A. 1969. **Religie, magie en sekularisme.** Intreerede gehou by die aanvaarding van 'n leerstoel in die Volkekunde aan die Universiteit van Suid-Afrika op 26 Junie 1969.
- PELLS, E.G. 1938. **300 years of education in South Africa.** Cape Town: Juta & Co. Limited.

- PELSER, J.J. 1968. **Kultuurbeïnvloeding van die Bantoe op politieke terrein.** In: Cronje, G. **Kultuurbeïnvloeding tussen Blankes en Bantoe in Suid-Afrika.** Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- PERKINSON, H.J. 1980. **Since Socrates: Studies in the history of Western educational thought.** New York: Longman Inc.
- PERRY, R.B. 1925. **Present philosophical tendencies. A critical survey of Naturalism, Idealism, Pragmatism and Realism together with a synopsis of the philosophy of William James.** New York: Longmans, Green & Co.
- PISTORIUS, P. 1969a. **Gister en vandag in die opvoeding.** Derde hersiene druk. Potchefstroom: Pro-Rege Pers.
- PISTORIUS, P. 1969b. **Kaart en kompas van die opvoeding.** Potchefstroom: Pro Rege-Pers Beperk.
- POTGIETER, F.J.M. s.a. **Prinsipiële verantwoordings ten opsigte van Christelike opvoeding, opvoedkunde en onderwys.** Bloemfontein: Sacum Beperk.
- ROBERTSON, I.A. 1973. **Education in South Africa: A study in the influence of ideology on educational practice.** Unpublished D.Ed. dissertation. Cambridge: Harvard University.
- ROOS, S.G. 1979. **Geestelike weerbaarheid teen ideologiese terrorisme.** Pretoria: N.G. Kerkboekhandel Transvaal.
- ROOS, S.G. 1985. Lewensopvatting en seleksie vir die kurrikulum. **Pedagogiek-Joernaal**, 6(1):182-198.
- RUCH, E.A. 1973. Philosophy of African history. **African Studies**, 2(2):116.
- RUPERTI, R.M. 1974. **Die onderwysstelsel in Suider-Afrika.** Pretoria: J.L. van Schaik Beperk.
- SAHAKIAN, W.S. 1968. **History of philosophy from the earliest times to the present.** New York: Barnes & Noble Books.
- SCANLON, D.G. (Ed.). 1964. **Traditions of African Education.** New York: Teachers College.
- SCHAPER, I. 1966. Cultural changes in tribal life. In: Schaper, I. (Ed.). **The Bantu-speaking tribes of South Africa. An ethnographical survey.** Eighth impression. Cape Town: Maskew Miller Limited.

- SCHAPER, I. & GOODWIN, A.J.H. 1966. Work and wealth. In: Schaper, I. (Ed.). **The Bantu-speaking tribes of South Africa. An ethnographical survey.** Eighth impression. Cape Town: Maskew Miller Limited.
- SCHOEMAN, P.G. 1975. **Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie.** Bloemfontein: Sacum Beperk.
- SCHOEMAN, P.G. 1979. Enkele gedagtes met betrekking tot lewens- en wêreldbeskouing. In: Theron, P.F. **Seminaar in Onderwysleierskap vir die jeug.** Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- SCHOEMAN, P.G. 1980a. **Emansipatoriese pedagogiek. Snitte uit die teorie en praktyk.** Durban: Butterworth & Kie. Beperk.
- SCHOEMAN, P.G. 1980b. **Introduction to a philosophy of education.** Durban: Butterworth & Co. Limited.
- SCHOEMAN, P.G. 1985. **Historical and fundamental education.** Pretoria: De Jager HAUM Publishers.
- SCHOEMAN, P.G. 1988. **Wysgerige Pedagogiek.** Tweede druk. Pretoria: Sacum Beperk.
- SCHOEMAN, P.G. 1995. **Ideology, culture and education. A collection of essays.** Bloemfontein: University of the Orange Free State.
- SCHOEMAN, S. 1995. Die invloed van die Calvinistiese lewensbeskouing op die onderwys in Suid-Afrika - 'n histories-pedagogiese deurskouing en evaluering. **Tydskrif vir Christelike Wetenskap**, 31(3-4):96-109.
- SCHOLTZ, G.D. 1962. **Die stryd om die wêreld. Rusland en die Kommunisme.** Pretoria: Voortrekkerpers Beperk.
- SCHOOLS, P. 1972. **Insight, authority and power.** Toronto: Wedge Publishers Foundation.
- SCHÜLER, G.M.K. 1965. Die Baralong van Thaba Nchu, O.V.S. 'n Studie van kultuurverandering. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- SCHUTTE, B.C. 1969. Die antwoord van die Calvinistiese filosofie en praktyk van die opvoeding op die wysgerig-religieuse eise van die moderne tyd. **Koers**, XXXVII(1):9-18.

- SCHUTTE, B.C. 1984. **Christelike onderwys in 'n moontlike stelsel van religieuse en lewensbeskoudlike differensiasie in die RSA.** Navorsingsverslag op versoek van die Deputate CNO van die Gereformeerde Kerk. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- SETILOANE, G.M. 1986. **African theology. An introduction.** Johannesburg: Skotaville Publishers.
- SIFUNA, D.N. & OTIENDE, J.E. 1992. **An introductory history of education.** Nairobi: Nairobi University Press.
- SMIT, J.H. 1985. **Etos en etiek.** Bloemfontein: Patmos.
- SNYMAN, P.H. 1987. **Bybelse perspektiewe en relevante Skrifgegewens ten opsigte van die mens.** Departement Wetenskapsleer, Werkswinkelstuk no. 6. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- SPIER, J.M. 1972. **Oriëntering in die Christelike wysbegeerte.** Bloemfontein: Sacum Beperk.
- STEYN, J. 1989. Die nie-analitiese aspekte van menswees by enkele neo-humanistiese opvoedkundige denkers. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- STEYN, J.A. 1959. Die opvoedkundige doelstelling van 'n Christelik-reformatoriese kosmologie, met spesiale verwysing na die Wysbegeerte van die wetsidee. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- STEYN, I.N. VAN DER WALT, J.H.P., DEKKER, E.I. & STEYN, H.J. 1986. **Opvoeding in tydsperspektief.** Derde uitgawe. Potchefstroom: Wesvalia Boekhandel.
- STEYN, P.D.G., BISSCHOFF, T.C., BEHR, A.L. & VOS, A.J. 1992. **Education 3. The philosophical and historical foundations of education.** Ninth impression. Cape Town: Maskew Miller Longman Limited.
- STOKER, H.G. 1937. **Vryheid en Skrifkennis.** Stellenbosch: Pro Ecclesia-Drukkery.
- STOKER, H.G. 1961. **Beginnels en metodes in die wetenskap.** Potchefstroom: Pro Rege-Pers Beperk.
- STOKER, H.G. 1967. **Oorsprong en Rigting, Vol. 1.** Kaapstad: Tafelberg Uitgewers Beperk.

- STOKER, P.H. 1969. Die invloed van die lewens- en wêreldbeskouing op die natuurwetenskappe. **Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van Christelike Wetenskap**, 18:28-35.
- STOKER, H.G. 1970. **Christelike opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap**. Christelike Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika. Studiestuk no. 8. s.l.: s.n.
- STONE, H.J.S. 1974. **Struktuur en motief van die onderwysstelsel. 'n Studie in die Vergelykende Opvoedkunde**. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- STONE, H.J.S. 1981. **Gemeenskaplikheid en diversiteit. 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde**. Johannesburg: McGraw-Hill Boekmaatskappy.
- STRAUSS, D.F.M. 1978. **Inleiding tot die Kosmologie**. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- STRAUSS, D.F.M. 1989. **Die mens en sy wêreld**. Bloemfontein: Tekskor.
- STRAUSS, D.F.M., SMIT, J.H. & SCHOEMAN, P.G. 1978. **Kompendium vir studente in die Wysbegeerte en die Wysgerige Pedagogiek. Deel 1**. Durban: Butterworth.
- STRAUSS, H.J. 1953. **Christelike wetenskap (roeping en stryd)**. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- STRAUSS, H.J. 1964. **Christelike lewens- en wêreldbeskouing (Die diens van God met ons hele hart)**. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- STRAUSS, H.J. 1967. Christelike beskawingsfilosofie en beskawingsperspektief. **Bulletin van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van Christelike Wetenskap**, 10:105-109.
- STRAUSS, H.J. 1969. **Christelike wetenskap en Christelike onderwys**. Tweede druk. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- TALJAARD, J.A.L. 1963. **Kursus in lewens- en wêreldbeskouingsleer en menslike samelewingsverbande**. Potchefstroom: Pro Rege-Pers Beperk.
- TAYLOR, J.V. 1977. **The primal vision: Christian presence in African religion**. Fifth edition. London: SCM Press Limited.
- TEDLA, E. 1995. **SANKOFA: African thought and education. Studies in African and African-American culture, Vol. II**. New York: Peter Lang.

- TEMA, E.M. 1979. **Pastoral counselling - encounter with African traditional values and the acculturation process.** Unpublished M.Th. dissertation. Pretoria: University of South Africa.
- THAYER, H.S. 1968. **Meaning and action. A critical history of Pragmatism.** New York: The Bobbs-Merrill Company.
- TROOST, A. 1983. **The Christian ethos. A philosophical survey.** Bloemfontein: Patmos.
- TURAKI, Y. 1991. Culture and modernization in Africa: a methodological approach. In: **Kultuurverskeidenheid in Afrika: Verleentheid of geleentheid?** Reeks F3, no. 40:123-144. Potchefstroom: IRS.
- TURAKI, Y. 1992. **An African response to the question of apartheid.** Series F1, no. 294. Potchefstroom: IRS.
- VALENKAMP, M. 1989. **Die sin van ons bestaan.** Reeks F1, no. 264. Potchefstroom: IRS.
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1997. Uit liefde vir ons kinders - die Christelike skool. In: Van der Walt, J.L., Van Brummelen, H.W. & Opperman, C. **Christelike skole vir Suid-Afrika.** Reeks F1, no. 357:8-17. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER LINDE, H.J. 1978. Biologie as skoolvak - 'n prinsipiële-pedagogiese evaluering vanuit Christelike standpunt. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- VAN DER LINDE, H.J. 1984. Mensbeskouing en opvoeding - 'n reformatoriese perspektief. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- VAN DER MERWE, B. DE V. 1964. Die opvoedkundige implikasies van die ateïstiese vryheidsgedagte by sommige eksistensiële-filosowe. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- VAN DER VLIET, V. 1974. Growing up in traditional society. In: Hammond-Tooke, W.D. (Ed.). **The Bantu-speaking peoples of Southern Africa.** Second edition. London: Routledge & Kegan Paul
- VAN DER WALT, B.J. 1983. **Christen en kultuur: gister en vandag.** Tweede druk. Potchefstroom: Pro Rege Pers.
- VAN DER WALT, B.J. 1989. Oor gode en mense. 'n Inleiding tot 'n Christelike Godsdienstfilosofie. **Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO,** Reeks C, no. 8. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- VAN DER WALT, B.J. 1990a. **Mens en Christenwees in Afrika. Kommunalisme, Sosialisme en Kommunisme in stryd om 'n mensbeeld vir Afrika.** Tweede (onveranderde) druk. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1990b. 'n Vergelyking tussen Bantoedenke en Westerse denke. In: **Kontak en Kommunikasie: Aspekte van die ontmoeting tussen die Swartman en Blanke in Suider-Afrika.** Vyfde druk. Reeks F3, no.4:1-38. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1990c. **Om mens te wees: gawe en opgawe. Onderweg na 'n Christelike mensvisie in Afrika.** Reeks F3, no. 50. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1992. **Venster op die werklikheid. 'n Reformatoriese lewensvisie-filosofie-wetenskap.** Reeks DSP-publikasies, no. 1. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1993. **Op soek na gemeenskaplike kulturele waardes vir 'n toekomstige Suid-Afrika.** Reeks F1, no. 309. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1994a. **Godsdiensverskeidenheid, -gelykheid en -vryheid in Suid-Afrika.** Reeks F1, no. 314. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1994b. **The Liberating Message: A Christian worldview for Africa.** Series F3, no. 44. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1995. **Die hand in eie boesem. 'n Besinning oor Afrikaneridentiteit.** Reeks F2, no. 61. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, B.J. 1997. **Afrosentries of Eurosentries? Ons roeping in 'n multikulturele Suid-Afrika.** Reeks F2, no. 66. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, J.H.P. 1980. Die Neo-Marxisme, opvoeding en onderwys. **Fokus**, 8(1):1237-1252.
- VAN DER WALT, J.H.P. 1985. Tot hiertoe en hoe verder? In: **Venster op die onderwys. Ouer en onderwyser op die kruispad in Suid-Afrika.** Reeks F3, no. 24:26-38. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die Fundamentele Opvoedkunde. **Koers**, 47(1):28-45.
- VAN DER WALT, J.L. 1983. **Oor opvoeding in 'n neutedop.** Silverton: Promedia Publikasies.

- VAN DER WALT, J.L. 1991. **Die opvoedings- en onderwysgeskiedenis van die swartmense van Suid-Afrika: van oerbegin tot post-apartheid.** Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VAN DER WALT, J.L. 1992. **Fundamentele opvoedkunde en die ontisiteit van opvoeding.** Pretoria: RGN.
- VAN DER WALT, J.L., BLAAUWENDRAAT, E. & KOLE, I.A. 1993. **Die unieke identiteit van die Christelike skool in die toekomstige Suid-Afrika.** Reeks F1, no. 303. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1985. **Die opvoedingsgebeure: 'n Skrifmatige perspektief.** Herdruk. Reeks F3, no. 18. Potchefstroom: IRS.
- VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. **Strominge in die opvoedingsteorie 2.** Hillcrest: Owen Burgess Publishers.
- VAN DER WATEREN, H. 1979. **Kultuur: Kleed van die mens.** Pretoria: N.G. Kerkboekhandel Transvaal.
- VAN DER WATEREN, H. 1990. Bantoe filosofie? Enkele opmerkings. In: **Kontak en Kommunikasie: Aspekte van die ontmoeting tussen die Swartman en Blanke in Suider-Afrika.** Vyfde druk. Reeks F3, no. 4:39-57. Potchefstroom: IRS.
- VAN DYK, D. F. 1975. The contact between the early tribal African education and the westernized system of missionary education. **Educare**, 4.1:1-14.
- VAN DYK, T. A. 1976. **Enkele aspekte van die sielkunde van die Bantoe.** Reeks F1, no. 105. Potchefstroom: IBC.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. 1962. **Eerste stappe in die Filosofie van die Opvoeding.** Bloemfontein: Sentrale Pers.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. & JOOSTE, A.C.J. 1980. **Verantwoordelike opvoeding.** Hersiene uitgawe. Bloemfontein: N.G. Sendingpers.
- VAN NIEKERK, A.A. 1990. Die invloed van ideologieë op die alledaagse lewe. **Tydskrif vir Christelike Wetenskap**, 26(1-2):94-104.
- VAN NIEKERK, A.S. 1992. **Sáám in Afrika.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- VAN NIEKERK, A.S. 1996. **Anderkant die reënboog.** Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers Beperk.

- VAN NIEKERK, E.J. 1993. Verband tussen religie, sedelikheid en opvoeding. **Roeping en Riglyne**, 41(2):11,13.
- VAN NIEKERK, F.C. 1959. Aanleidende faktore in die totstandkoming van die veelrassige onderwyspatroon in Suid-Afrika. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- VAN RENSBURG, C.J.J. & LANDMAN, W.A. 1988. **Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe. Notes of fundamental-pedagogic concepts.** Vyfde verbeterde uitgawe. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- VAN ROOY, J.A. 1971. Language and culture in the communication of the Christian message as illustrated by the Venda Bible. Unpublished D.Th. dissertation. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education.
- VAN ROOY, J.A. 1978. **The traditional world view of black people in Southern Africa.** Reeks F1, no. 130. Potchefstroom: IBC.
- VAN ROOYEN, F.J. 1978. Primêre onderwys in enkele Afrikastate. 'n Vergelykende studie met klem op die ontwikkeling en doeltreffendheid van die onderwys. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- VAN SCHALKWYK, P. 1996. 'n Histories-Fundamenteel-Opvoedkundige ondersoek na opvattinge oor tegnologie by leerlinge en onderwysers. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VAN STADEN, J.L. 1955. Die opvoedkundige teorie en praktyk in die Transvaal gedurende die jare 1900 - 1950 as weerkaatsing van die rigtinge van lewensopvatting. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- VAN STADEN, S.J. 1976. 'n Sosiologiese studie van enkele aspekte van "folksinging" in die hippie-kultus. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VAN TONDER, J.J. 1979. Volkerekontak en politieke akkommodasie in die R.S.A. In: Maritz, C.J. (red.). **Volkerekontak en politieke akkommodasie in Suider-Afrika.** Potchefstroom: Pro Rege Pers.
- VAN WYK, J.H. 1975. **Religie, opvoedkunde en opvoeding. 'n Elementêre eerste inleiding in die Christelike Wetenskapsleer van die Opvoedkunde en in die Christelike Opvoedingsleer.** Herdruk. Potchefstroom: Pro Rege Pers Beperk.

- VAN WYK, J.H. 1985. **Strominge in die opvoedingsteorie. Enkele kosmosentriese opvoedings- en opvoedkundebeskouings.** Hersiene uitgawe. Versamel deur J.L. van der Walt. Durban: Butterworth-Uitgewers Beperk.
- VAN ZYL, P. 1975. **Opvoedkunde. Deel 1. 'n Handleiding vir beginnerstudente.** Tweede druk. Johannesburg: Boekhandel De Jong Beperk.
- VENTER, C.J. 1983. Die bepaling van opvoedingsgrondtrekke deur middel van die struktuur-empiriese metode. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VENTER, E.A. 1969a. **Die gelowige in die samelewing.** Derde druk. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- VENTER, E.A. 1969b. **Wysgerige temas.** Bloemfontein: Sacum Beperk.
- VENTER, E.A. 1973. **Die ontwikkeling van die Westerse denke. 'n Oorsig van die geskiedenis van die filosofie gedurende 26 eeue.** Derde druk. Bloemfontein: Sacum Beperk.
- VERMEULEN, A. 1971. **Die opvoedkundig-antropologiese betekenis van die Wysbegeerte van die wetsidee.** Raad vir Geesteswetenskaplike navorsing, Publikasiereeks no. 19. Potchefstroom: Pro Rege Pers Beperk.
- VERNON, G.M. 1972. **Human interaction. An introduction to Sociology.** Second edition. New York: The Ronald Press Company.
- VILAKAZI, A. 1965. **Zulu transformations. A study of the dynamics of social change.** Second edition. Pietermaritzburg: University of Natal Press.
- WASSENAAR, A.D. 1977. **Aanslag op die vrye ekonomie.** Tafelberg-Uitgewers Beperk.
- WEEBÈR, A. 1989. Die aangeleentheid van gesamentlike en afsonderlike onderwys van rasse in Suid-Afrika sedert die RGN-verslag in 1981 - 'n histories-opvoedkundige ondersoek. Ongepubliseerde M.Ed.-skripsie. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- WELSH-ASANTE, K. 1993. **The African aesthetic. Keeper of the traditions.** London: Greenwood Press.
- WOLTERS, A.M. 1992. **Die skepping herwin. Bybelse grondslae vir 'n reformatoriese lewensbeskouing.** Potchefstroom: IRS.

WOODS, C.M. 1975. **Culture change**. Dubuque: W.M.C. Brown Company Publishers.

WRIGHT, E.H. 1929. **The meaning of Rousseau**. London: Oxford University Press.