

HERBESINNING OOR GESAG AS „DIE NOODSAAKLIKE VOORWAARDE VAN DIE OPVOEDING”

1. Herondersoek van basiese begrippe is noodsaaklik vir 'n jong wetenskap

In elke wetenskap, maar veral in 'n jong wetenskap soos die Opvoedkunde, is dit noodsaaklik dat omskrywings van veral basiese begrippe van tyd tot tyd herondersoek word ten einde hulle geldigheid te verseker en daardeur moontlike afdwaling te verhoed.

Veral 'n wetenskap soos die Opvoedkunde, wat as studieveld 'n intieme, tussen-menslike gebeure onder steeds veranderende omstandighede het, moet noodwendig aan toetsing van die houdbaarheid van sy begrippe aandag gee; te meer aangesien sy ontstaan nog maar van onlangse datum is, sodat sy terminologie nog nie die tyd gehad het om uit te kristalliseer tot simbole vir redelik afgebakende inhoude nie.

2. Die resenteheid van die Opvoedkunde as wetenskap

Hoewel opvoeding 'n gebeure so oud soos die mensheid self is en hoewel opvoeders seker van betreklik vroeg af oor die opvoeding nagedink en selfs daarvoor geskryf het, is die Opvoedkunde van baie resente ontstaan.

Die rede hiervoor is hoofsaaklik dat opvoeding en onderwys eeue lank in diens van die godsdiens gestaan het. (Omstreeks 3,000 v.C. was die Akkadiese woord vir 'n rekenkundige bewerking byvoorbeeld dieselfde as vir die uitvoer van 'n rituele handeling).¹ Uit die religie het naamlik 'n bepaalde mensbeskouing voortgevloei en die opvoeding is ingeskakel om dié mensideaal te verwerklik. Dat dié noue band tussen religie of filosofie en opvoeding vandag nog bestaan, word weerspieël deur die feit dat die opvoeding in die huidige tyd van religieuse en filosofiese verwarring ook in onsekerheid en rigtingloosheid verval.

Die band wat tradisioneel ook tussen die Christelike godsdiens en die opvoeding bestaan het, het verhoed dat die opvoeding in ernstige mate ontspoor, maar uit die oogpunt van die Opvoedkunde het dit dié ernstige nadeel gehad dat dit verhinder het dat die Opvoedkunde vroeg reeds tot 'n outonome wetenskap naas die ander menswetenskappe soos etiek, teologie en filo-

sofie kon ontwikkel. In wese was die opvoedkundige gedagtes van dié tyd slegs resepte om teologiese en wysgerige voorskrifte in die praktyk te laat geld. Selfs die diepsinnigste gedagtes van beroemde opvoeders soos Plato, Quintilianus, Augustinus en Comenius kan nie sonder meer as opvoedkundig-wetenskaplik kwalifiseer nie aangesien dit hoofsaaklik die toepassing van die bevindinge van *ander wetenskappe* gegeld het. Die Opvoedkunde was toe nog nie 'n wetenskap nie omdat dit, onder meer, nie 'n eie studiegebied en ondersoekmetodes gehad het nie.

Dit is eers in die 20e eeu, toe pogings aangewend is om moraal onafhanklik van die godsdiens te fundeer en toe die teorie van die outonome moraal op die opvoedingsleer oorgedra is,² dat Opvoedkunde nie meer aan teologie en filosofie onderhorig was nie en tot 'n outonome wetenskap uitgebou kon word. In die heersende sekularisasie-proses verskuif die Opvoedkunde se belangstellingsveld van die teologie na die antropologie; dit deel in die mens se „mondigwording” wat met die Renaissance begin het. „Im 20. Jahrhundert neu einsetzendes Denken, phänomenologisch der Methode und anthropologisch seiner Richtung nach, gibt dem Erziehungswissenschaftler Möglichkeiten, einen neuen Versuch zu wagen, gibt ihm nicht nur Werkzeuge in die Hand, sondern stellt ihm auch eine grundlegende Problematik zur Verfügung, die ihn . . . an die historische Stelle zurückführt, wo das Denken über das Kind sich zum ersten Male als *Grundproblem* anmeldete”.³

Eers toe die mens — en dus wat die opvoeding betref, die kind — in die sentrum van die denke te staan gekom het, het Opvoedkunde die wetenskap begin word wat dit tans is in plaas van blote besinning oor skoolpraktyk.⁴

Om die wetenskaplikheid van die Opvoedkunde bo verdenking te probeer stel, is die *fenomenologiese metode* aangegryp. In sekere sin het die begeerte tot onbetwisbare wetenskaplikheid egter tot 'n oordrewe aandrang op objektiwiteit en 'n onhoudbare skeiding tussen die kennende en die waarderende bewussyn aanleiding gegee.⁵

Die fenomenologiese metode behels, op die opvoeding toegepas, basis 'n *aanskou* van die opvoedingsverskynsel wat nou as die besondere en uitsluitlike studiegebied van dié jong wetenskap aanvaar word.⁶ Hierdeur word die blik op die sigbare, kenbare en beskryfbare *daarheid* van die verskynsel gerig, terwyl dit voorheen die abstrakte, waardeverwesenskaplike komponent van die opvoeding was wat die hoof-aandag gekry het.

Die klem verskuif met ander woorde van wat *behoort te wees* na wat *is* en sluit daarmee by die na-Middeleeuse voortgaande verdiesseitigingsproses aan. Die fenomenologie, wat op die intensionaliteit van die bewussyn berus, gaan uit van die siening dat menswees 'n in-die-wêreld-wees beteken. Die mens is altyd binne 'n konkrete situasie op ander betrokke: hy is alles wat hy is deur die wêreld, wat self deurdring is van menslike teenwoordigheid. Daarom moet die fenomenoloog — en ook die opvoedkundige wat fenomenologies te werk gaan — luister na wat die verskynsels aan hom sê om daardeur, ontdaan van a priori teoretiese bespiegelinge, die eksistensiële samehang van die sin-gewende subjek en die tot-sin-uitnodigende objek te belewe.⁷ Hierdie wedersydse betrokkenheid van subjek en objek is ooreenkomstig hierdie siening die enigste bron van ware kennis. Hierdie metode behels dus 'n voortgaande dialektiese beweging tussen mens en wêreld, tussen ondersoeker en ondersoekte (verskynsel), waarin laasgenoemde hom al hoe meer openbaar deur self tot spreke te kom. (Hierdie toenemende kennis van wat die verskynsel is, maak vanselfsprekend verandering in die omskrywing of betekening van die verskynsel nodig). Die ondersoekveld is met ander woorde (*die verskynsel self* en nie wat ander wetenskappe meen dat die verskynsel behoort te wees nie. Die verskynsel self is in sy ontplooiing (in dialoog met die ondersoeker) die enigste toelaatbare bron van kennis omtrent die verskynsel, want „daar lê niks agter die verskynsel nie”.

Vanselfsprekend word dit dus nodig dat die opvoedingsverskynsel, en daarmee die studieveld van die Opvoedkunde, so helder as moontlik omskryf en afgebaken moet word: dit is immers noodsaaklik dat niks mag meesprek wat nie tot die opvoedingsverskynsel behoort nie en dat ál die aspekte van die verskynsel tot spreke moet kom.

3. Die begrip „Opvoeding”

Die student van die hedendaagse Opvoedkunde word dan ook oorweldig deur die duiselingwekkende veelheid en ingewikkeldheid van definisies van wat die begrip *opvoeding* presies dek.⁸ Al hierdie pogings tot begrensing van die verskynsel wat die studieveld van die Opvoedkunde vorm, kan egter afgekook word tot die eenvoudige omskrywing: *Opvoeding is die hulp wat 'n volwassene aan 'n kind verleen om hom te help sodat*

*hy ook volwasse kan word.*⁹ Ons sou hierby wou voeg: . . . *en die kind se aanvaarding en verwerking van daardie hulp*, want dit moet nie uit die oog verloor word dat hulp wat nie deur die kind aanvaar is nie, nie op opvoeding uitgeloop het nie maar vergeefse bemoeienis van die volwassene was. In die tussenmenslike gebeure wat die opvoeding is, bly die kind se aandeel hoofsaak: dis hý wat volwasse word, en die opvoeder verleen hom slegs *hulp* daartoe. Opvoeding het inderwaarheid nie minder as vier aspekte nie wat almal teenwoordig moet wees eerdadig opvoeding hoegenaamd plaasvind.¹⁰ Dis 'n lewende, dialogiese gebeure tussen mense waarin hulp *gevra, gebied, aanvaar* en *verwerk* word. Dit behels die kind se hulpbehoewendheid weens sy betreklike onvolwassenheid, die opvoeder se antwoordende steungewing uit sy relatief meer gevorderde volwassenheid en die kind se bereiking van 'n hoër „trap” van volwassenheid deur aanvaarding en gebruikmaking van bepaalde aspekte van die aangebode hulp.

Waar opvoeding 'n tussen-menslike gebeure van dialogiese aard is waardeur die kind in volwassenheid toeneem, tree die komplikasie aan die lig dat feitlik elke aspek van 'n mens se lewe direk of indirek gerig is op ander mense of op 'n wêreld waarin mense lewe en waaraan die mens sin en in baie gevalle vorm gee. Nogtans beslaan die opvoedingsverskynsel nie die *hele* lewe nie. Die opvoeding moet dus subtiel en versigtig afgegrens word van *ander invloede* waardeur die kind ook meer volwasse word en van die inter-persoonlike beïnvloeding wat nie tot hoër volwassenheid lei nie.

Uiteraard is hierdie vae randgebied van die opvoeding 'n area wat telkens weer ondersoek sal moet word om vas te stel of die bakens wat tevore geplant is in die lig van nuwe kennis omtrent die verskynsel nog suiwer staan. In 'n jong wetenskap soos die Opvoedkunde sou dit trouens verbasing en selfs kommer wek as nadere besinning nie die nodigheid van 'n mate van grensverlegging aan die lig bring nie. En aangesien die fenomenologie geen kennis erken wat nie *binne* die verskynsel self lê nie, sou dit tot 'n gevaarlike tekort of 'n skewe aksent in ons kennis van wat opvoeding is kon lei *as daar by die basiese afbakening dalk 'n belangrike deel van die opvoedingsverskynsel uitgesluit is omdat ons oorspronklike definisie nie heeltemal korrek was nie*.

Dat dit wel kan gebeur, het reeds tot ons vermoede deurgedring na aanleiding van die hierbo aangehaalde definisie

van opvoeding wat aan Perquin ontleen is maar wat onses insiens nie voldoende klem op die *kind* se aandeel in die opvoedingsgebeure laat val nie. Hierdie besondere versuim lei dan ook tot uitsprake soos: „Opvoeding moet (wanneer die kind volwasse geword het) oorgaan in selfopvoeding”. In wese is alle opvoeding egter *van die begin af* gekenmerk deur 'n element van selfopvoeding in die sin dat opvoeding slegs dan plaasvind wanneer die kind aktief daarby betrokke is en die aangebode hulp aanvaar.” Ook wanneer die jeugdige „volwasse” geword het in die sin dat hy voortaan vir sy vorming self verantwoordelikheid aanvaar, kies hy nog uit die hulp wat ander, meer volwasse persone hom bied, sy dit direk of indirek. Dit begin aan die lig kom dat ons in die Opvoedkunde grense getrek het — dit moés gedoen word om die studieveld te struktureer en te verhoed dat in die oewerlose verdwaal word — wat nie altyd houdbaar is nie. Ons staan hier naamlik voor 'n onontkombare probleem wat veral die menswetenskappe betref: kennis het altyd 'n horisonstruktuur, en nuwe kennis bring nie alleen nuwe horisonte nie maar ook ander lig op vroeëre kennis. As ons kennis nie in 'n struktuurlose en chaotiese massa moet verval nie en ons studieveld nie tot in die oneindige en onoorsigtelike moet uitdien nie, *moet daar grense getrek word*. Maar dit mag nie uit die oog verloor word dat dit teoretiese grense is wat geen werklike bestaan in die konkrete het nie: dit is grense wat altyd vaag en relatief is, blote hipotese. Omdat die trek van grense, soos hoër-op reeds gestel is, die gevaar van verskraling en selfs 'n foutiewe vertolking van die resultate waartoe ons kom, tot gevolg kan hê, is dit noodsaaklik om die teodoliet van die kritiese denke telkens weer aan te lê om die juistheid van die bakens te bepaal waardeur die studieveld van die Opvoedkunde begrens word. Dit is dan ook die doel met hierdie artikel.

4. Nadere begrensing van die opvoedingsverskynsel

Om *opvoeding* af te grens van die omvattender begrip *vorming* (wat self miskien nie 'n baie gelukkig-gekose term is nie met sý misleidende konnotasie van passiewe ondergaan van invloede), is daar veral vier grense of maatstawwe wat tans geld.

(a) *Die leeftyd van die persone wat met mekaar in dialoog verkeer*

Opvoeding word omskryf as die hulp wat 'n volwassene aan

'n *kind* bied. Aangesien niemand ooit volkome volwassenheid bereik nie, is hierdie grens uiteraard vaag. Dit is egter nie hier direk ter sprake nie.

(b) *Die subjek van wie die beïnvloeding uitgaan*

Opvoeding word omskryf as die hulp wat 'n volwassene, 'n *persoon*, bied, in teëstelling met nie-menslike invloede wat ook 'n uitwerking op die kind se volwassewording mag hê. Die vraag ontstaan waar die grens tussen persoonlike en nie-persoonlike invloede getrek moet word in 'n wêreld wat, ooreenkomstig die opvatting van die mens en die wêreld se wedersydse afgestemdheid op mekaar, uiteraard 'n *menslike* wêreld is. Om konkreet te wees: die raad wat 'n ouer persoonlik aan sy kind gee, is die aanloop tot opvoeding. Dit geld ook van 'n brief wat hy aan sy kind skryf. Geld dit ook van die invloed wat uitgaan van 'n brief of 'n boek wat deur 'n reeds afgestorwene geskryf is? Ressorteer 'n portret van die ouer, wat miskien 'n diepgaande invloed op die kind het, ook onder opvoeding, of nie? Sou die positiewe beïnvloeding van massas deur middel van radio of televisie met sy eenrigting-kontak as opvoeding kwalifiseer, of nie? Met die oog op die beoogde instelling van beelddradio in die skool en met die toenemende aandag wat aan die programmering van onderwys gegee word, lê hier 'n belangrike veld van besinning. Dié probleem word hier egter net genoem en daar gelaat.

(d) *Die normatiewe*

Opvoeding staan altyd in diens van wat as waardevol beskou word: dit moet die kind help om 'n *beter* mens te word, en daarom kom opvattinge van die goeie (die sedelike of etiese) aan die kern van die opvoeding te staan.

Ooreenkomstig die fenomenologiese benadering mag denkbeelde oor die goeie of waardevolle egter nooit die *uitgangspunt* vir opvoedkundige besinning wees nie: dié beperk hom tot studie van die verskynsel soos-hy-daar-is. Die opvattinge oor wat waardevol is, kom eers ná die fenomenologiese analise as „na-wetenskaplike” toevoeging by. Oor hierdie eis dat die ondersoeker se lewensbeskouing „tussen hakies” geplaas moet word, is daar diepgaande verskil. Die vraag word geopper nie alleen of dit *moontlik* is nie, maar ook of dit *wenslik* is, aangesien die ondersoeker se kennisname van die verskynsel in 'n

belangrike mate van sy eie ingesteldheid afhanklik is. Daar word verder op gewys dat die vorm wat die verskynsel aanneem deur die onderliggende *doel* bepaal word waarmee dit in werking tree, vir sover dit doelbewus in werking gestel word. So sal die doel wat met die onderwys nagestreef word, byvoorbeeld die keuse van die leerstof sowel as die oordragmetode bepaal. Hiervolgens sou nie die verskynsel self nie maar die doel wat daarmee nagestreef word primêr wees en sou die verskynsel self sonder kennis van die doel wat dit in werking laat tree het, nie begryplik wees nie. Ook hierdie probleem word hier net genoem en nie nader beskou nie.

(d) *Die bewustheid van die ingryping*

Langeveld, die Nederlandse baanbreker van die opvoedkundige denkrigting wat tans in Suid-Afrika toonaangewend is, lê sterk klem op die *bewustheid* van die opvoeder se ingryping, waardeur 'n omgangsituasie in 'n opvoedingsituasie sou oorgaan. „... Het kind is niet altijd en overal ‚opvoeding’. Maar de omgang kan elk ogenblik omslaan in opvoeden en is dus een ‚paedagogisch gepraeformeerd veld’ ”.¹²

Oberholzer, wat langs dieselfde lyne dink, gebruik eweens die maatstaf van intensionaliteit (doelbewustheid) om opvoeding van omgang af te grens: „Hierdie opsetlike, gerigte en intensionele vormende invloede word onder die begrip opvoeding saamgevat”.¹³ Dit is ook die standpunt wat Gunter in sy „Opvoedingsfilosofieë” inneem.

Die toespitsing op die bewussyn en die intellek van nie alleen die opvoeder nie maar ook die kind, met daaraan verbonde die bewering dat daar eers werklik van opvoeding sprake kan wees wanneer die kind gesag *bewus* kan volg, bring mee dat opvoeding eers 'n aanvang kan neem wanneer die bewussyn of intellek reeds betreklik ontwikkel is, en dit word met die vaardigheid om taal te beheers in verband gebring.¹⁴

By verskillende opvoedkundiges het die vraag egter reeds ontstaan of hier nie 'n kunsmatige en ongeoorloofde grens getrek word nie. So beskou Perquin nie *bewuste ingryping* as die kern van opvoeding nie, maar die *saamlewe in 'n pedagogiese situasie*.¹⁵ Sonnekus erken eweneens 'n nie-bewuste dimensie van die opvoeding. Hy wys enersyds op die regstreekse, doelbewuste, intensionele handeling van die opvoeder, maar hy reken andersyds die kind se identifikasie met die opvoeder se voor-

beeld ook as opvoeding. Vir hom is dit dus veral die verandering ten goede wat as gevolg van die aanvaarding van waardes by die kind intree wat die wese van opvoeding konstitueer, en nie die intensionaliteit van die ingryping of die gesagsvolging nie.¹⁸

Dit kan nie ontken word nie dat 'n onberekenbaar belangrike deel van die kind se opvoeding plaasvind *voordat* die kind bewus op opvoedingsgesag kan antwoord en *sonder* dat die opvoeder bewus ingryp. In die (ook onbewuste) voorbeeld van die opvoeder kry die goeie in die wêreld vir die kind gestalte, en identifikasie met die voorbeeld van hierdie vertrouenspersoon het 'n veel sterker eenheidswerking op sy persoonlikheid as dié wat van doelbewuste ingryping uitgaan. Die laasgenoemde kan naamlik die kind se persoonlikheid in 'n gehoorsamende en 'n hom-versettende deel splyt.¹⁹

Hiermee wil geensins beweer word dat die genoemde opvoedkundiges die waarde van die onbewuste inwerking op die kind se persoonlikheid ontken nie, maar vir hulle val dit buite die grense van die opvoeding, omdat dit nie *bewus* is nie. Die sielkunde leer dat die belangrikste „vorming” in die eerste twee lewensjare in die gesinsituasie plaasvind, maar volgens die maatstaf van die bewustheid van die ingryping sou dit nie as opvoeding kwalifiseer nie. Gesien die belangrikheid van die gebied wat ooreenkomstig hierdie siening uitgesluit word, is herbesinning hier ongetwyfeld nodig.²⁰

5. Gesag as noodsaaklike aspek van die opvoedingsverhouding

By die *bewustheid* van die opvoeding sluit die teenwoordigheid van *gesag* in sekere sin aan. Die opvoeder gryp *bewus* in die gebeurende in omdat hy *bewus* is van bepaalde waardes wat in die gedrang kom en wat *gesag* dra, dit wil sê wat behoort te sê (voor te skryf) hoe die kind behoort te handel om volwasse te word. Op grond van sy eie gehoorsaamheid aan bepaalde waardes het die opvoeder dan ook opvoedingsgesag. Hierdie gesag moet dien om die kind se volwassewording moontlik te maak deur hom teen nadelige invloede buite en binne homself te beskerm, sodat sy vryheid om homself te word daardeur gewaarborg kan word.²¹

Vir Langeveld, en vir die heersende opvoedkundige denke in Suid-Afrika, is *gesag* een van die voorvereistes, indien nie

die belangrikste nie, vir die intree van die opvoedingsverskynsel. In Gunter se woorde is dit „die onvermydelike en noodsaaklike voorwaarde van die opvoeding”.²⁰ Langeveld stel: „Tot eigenlijke gehoorzaamheid (en opvoeding kan beskryf word as opvoeding tot gehoorsaamheid aan waardes — P.) is het kind pas gekomen, wanneer het en in zoverre het in staat is om gezag te erkennen. Met ongeveer 3½ jaar begint dit in de meest primitieve vorm te komen . . .”²¹

Oberholzer fundeer opvoeding so sterk in gesag (wat die onmisbare geborgenheid of veilige ruimte moet waarborg waarsonder die kind nie homself kan word nie), dat hy die kind „'n bedelaar om gesag” noem.²² Vir Gunter is opvoeding „essensieel 'n gesagsverhouding”, die een is gesagsdraer, die ander gesagsvolgeling.²³ Ook Perquin beklemtoon die noodsaaklikheid van gesag en wys tereg daarop dat die jeug dit uit hoofde van sy hulpbehoewendheid en onsekerheid net so nodig het soos sy daaglikse brood.²⁴

Langeveld vind dit nodig om die besondere aard van opvoedingsgesag nader te kwalifiseer en beklemtoon dit dat hierdie gesag bereid moet wees om homself te motiveer en dat dit gekenmerk moet wees deur die intensie om in die belang van die gesagsvolgeling te handel.²⁵ In 1960 skryf Oberholzer: „'n Derde voorwaarde en kenmerk is dié van Gesagserkenning, Gesagsaanvaarding en Gesagsuitoefening . . . Hierdie deurdrongenheid met behoorlikheidseise lei tot bemoeienis met die lewe van keuses van 'n ander . . . Die pedagogiese tree dus dáár aan die lig waar sprake is van simpatieke gesagsleiding”.²⁶ In 'n meer resente opstel²⁷ beklemtoon dieselfde skrywer weer die noodsaaklikheid dat die gesagsleiding *van 'n simpatieke aard* moet wees. 'n Rigoristiese benadering kan kontak met die opvoedeling belemmer „omdat dit hom aan die praktiese as simpatiese ontbreek . . . Dit is slegs hy wat die kind in sy eie wêreld raaksien en verstaan, en in daardie wêreld waarin nood belewe word, kan ontmoet, wat hom inderdaad die verlangde steun kan gee, deur hom nie alleen die verlangde weg aan te wys nie, maar daardie weg met hom bewandel deur die simpatieke bondgenoot van die nog-nie-volwassene in sy lewe van val en ontstaan te wees”.²⁸

Hier is dus 'n *besondere soort gesag* ter sprake, so eiesoortig dat dit spesiaal en omvattend gekwalifiseer moet word. Dis 'n gesag wat *vryheid waarborg, vertrouwe verseker, beveilig, simpatiek is, die kind raaksien en verstaan, steun gee en sy bond-*

genoot is.

Siende dat gesag in die gewone betekenis van die woord op afstand en andersheid berus, kom die vraag hier vanself na vore of ons, al hierdie kwalifiserende terme in ag genome, hier wesenlik met *gesag* te doen het of met *iets diepers wat onder andere ook in opvoedingsgesag gestalte aanneem en daarvan gebruik maak om die kind tot volwassenheid te help*.

6. 'n Dieper grond van die opvoeding?

As ons vermoede juis blyk, sou dit beteken dat nie gesag nie maar iets anders en meer fundamenteels die essensiële ondergrond en „die noodsaaklike voorwaarde” van die opvoeding is — en dit sou die hele opvoedingsverskynsel in 'n ander lig kon stel deurdat daar nie 'n wesenlike kenmerk van die opvoedingsverskynsel sou meesprek wat vroeër nie raakgesien is nie.

As mens noukeuriger kyk na die opvoedingsverskynsel — die moeder met haar suigeling, die ouer se offervaardigheid ter wille van sy opgroeiende kind — is die antwoord eintlik vanselfsprekend: Daar is 'n dieper, ryker grond waaruit die opvoeding voortkom, en dié grond is die liefde.²⁸

Waar gesag wesenlik op afstand berus en die gesagsonderdaan tot 'n algemene en kenbare eenheid wil herlei om hom te kan beheer, rig die liefde hom tot die besondere, die unieke, die onherhaalbare en onsistematiseerbare.²⁹ Dit sien die kind in sy kosbaarheid en onvervangbaarheid en verhoed dat hy as 'n utiliteitsvoorwerp beskou en gemanipuleer sal word. Die liefde is onmisbaar vir alle diepgaande kennis,³⁰ en veral vir die kennis van wat *hierdie besondere kind* is en wat noodsaaklik is om hom tot sy besondere vorm van volwassenheid te help kom.

7. Die mens as skepping van God se liefde

Hier wil ons nou, sy dit dan in „na-wetenskaplike” sin, kortliks aandag gee aan die Christelike mensbeskouing, wat juis die wesenlike van die liefde beklemtoon. Hiervolgens is die mens God se skepsel en kind, geskape om geen begryplike rede nie maar enkel uit sy liefde. Hy is beeld van dié God wat Homself in Christus as *liefde* openbaar het. Die wesenlike in die mens, waaruit sy band met God blyk, is dat hy die produk van die liefde is: twee mense se liefde vir mekaar, God se liefde vir die mens. Hy vind sy ware wese en dus ware

geluk slegs in liefdebetoon, en daarom stel Christus dan ook die liefdegebod in.³²

Deur vrywillig 'n rigting weg van God af te kies, het die mens God se liefde met haat en minagting beantwoord en homself deur dié sondeval in die kern van sy wese vermink. Hy het nietemin nie opgehou om mens te wees nie en daarom is die hunkering na liefde 'n blywende deel van sy wese, watter verwronge en afstootlike vorms dit ook mag aanneem deur die aanvreting van die sonde. God stuur in sy genade vir Christus, die inkarnasie van sy liefde, om die Goddelike straf op die mens se oortreding te dra en om die in-sonde-gevalle mens weer na God en sy medemens terug te lei en hom vir hulle oop te stel deur hom weer liefde te leer.³³

Christus is die Verlosser, die skenker en die leermeester van die liefde, en liefde is die kernkomponent van die mens se lewe: daardeur is hy God se mens; liefde is die band tussen hom en sy Maker wat hom as mens, as liefdebetoner en -ontvanger, geskep het. Daarom bring geloof in Christus 'n volledige herskepping van die sondige mensehart mee en word hy weer werklik mens.

Deur liefde vir God ontdek die mens die vergete waarheid dat die medemens God se ander kind is; daardeur weet hy van die misterie van die Maker in die medemens en die waardigheid wat die ander op grond van sy Godgeskopenheid het. En daardeur weet hy van sy eie liefdesverantwoordelikheid om daardie waardigheid te beskerm en te help uitbou — en dit is die ware grond van die opvoeding. Liefde is 'n „sintuig” waardeur die mens bo-redelik van die verborge moontlikhede in die medemens weet, en daardeur alleen kry hy die onontbeerlike insig wat vir 'n kreatiewe ontwikkeling van die enkeling en die samelewing nodig is. „No one can become fully aware of the very essence of another human being unless he loves him . . . he sees that which is *potential* in him”.³⁴

Net soos die opvoeding is liefde op die ontdekking en verwerking van *moontlikhede* gerig. Die ontredderende gevolge van 'n gebrek aan liefde in die behandeling van die jong kind is dan ook begryplik: die opvoeder het blind gebly vir die kind se moontlikhede en het dit dus nie help ontwikkel nie, — en sonder hulp word die mens nie opgevoed nie, word sy moontlikhede nie werklikheid nie. Liefde is voorts ook by die kind onontbeerlik om die vertrouwe en oopheid te kan hê wat hom in staat sal stel om veilig te voel, te eksplloreer, te waag en

selfstandig te word.

Uit Christelike oogpunt is geen mens uit sy eie tot liefde-betoon in staat nie: die moontlikheid is deur die sonde verwoes. Hy kan slegs dan liefhê as God hom dit deur persoonlike geloofskontak met Christus skenk. Dan word dit 'n fontein van lewende water wat opspring in sy binneste.

Opvoeding is daarmee basies opvoeding tot gelowigheid, dit wil sê die aankweek van gevoeligheid vir God se aanspreking, vir sy liefde.

Eeue van toespitsing op die bewysbare, die logiese rede en die manipulasie van die materie het in die Westerse beskawing hierdie geloofskontak egter grootliks laat atrofeer. Miljoene mense „weet” vandag nie meer van God nie, omdat die geloofsintuig by hulle nie ontwikkel het nie. En 'n belangrike rede hiervoor is 'n gebrekkige en eensydige opvoeding, want opvoeding is een van die belangrikste genademiddele wat God in die mens se hand gelê het om die breuk tussen Hom en die mens te help oorbrug.

Waar opvoeding volwaardige menswording as doel het, sal dit die moderne, onsekere mens moet help om weer te ontdek *wie hy werklik is*, om God weer te ontdek, sodat hy langs dié weg weer homself kan vind. Dit beteken dat daar in die opvoeding nie met die ontwikkeling van die rede volstaan kan word nie, maar dat ook die fyner „sintuie van die siel”, waarvan liefde en geloof die belangrikste is, ontwikkel moet word. Die diepste kennis van die bestaan, die betekenis en die bestemming van die mens is vir die nugtere verstand alleen nie toeganklik nie: dit bly op grond van sy Godgeskopenheid 'n misterie wat net vir die geloof toeganklik is. Daarom moet die verstand so hoog as moontlik ontwikkel word, want dit is een van God se grootste gawes aan die mens, maar wanneer die verstand sy grense bereik het, moet die mens met die luisterende denke wat die geloof is, uitstyg bo die bewysbare om God en homself te leer ken. Eers dan sal hy weet wie hy werklik is en wat sy opvoedingsdoel moet wees.

Die huidige skool en veral die middelbare skool, se uitgesproke en eensydige beklemtoning van die intellek en die bewysbare is op die ontwikkeling van 'n waardevolle maar begrensde en betreklik growwe sintuig alleen ingestel; dit kweek juis 'n kritiese ingesteldheid en wantroue in plaas van die vertroue en geloof waarsonder die mens nie van sy Skepper bewus is nie en waarsonder hy ook nie van sy aandeel in die vervol-

making van die skepping weet en dus kreatief kan dink en handel nie.

As die opvoeding die kind weer die weg moet wys tot ware mens-wees, sal die kind tot gevoeligheid vir liefde en tot daadwerklike liefde-betoon opgevoed moet word as *basis* van alles wat sy opvoeding insluit. Hierdie opvoeding tot liefde is van so 'n subtiele aard dat dit nooit georganiseer kan word nie — liefdebetoon is immers op die unieke gerig en is derhalwe nie sistematiseerbaar en voorskryfbaar nie. Die hoofsaak sal hierin ook nie bewuste en doelbewuste ingryping wees nie: die kind se gevoeligheid vir liefde kan slegs deur die liefdebetoon van die opvoeder self gewek en ontwikkel word.

Geen mens kan 'n ander tot liefde lei as hy nie self liefde betoon nie: liefde is die uitgangspunt sowel as die doel van die opvoeding. Dit is nie alleen die basiese voorwaarde vir die opvoeding nie maar sy lewende kern en tewens die enigste waarborg vir die opvoeding: die liefde van die opvoeder vir die kind is die enigste bindende versekering dat hy hom hulp sal verleen tot volwassewording en dat hierdie hulp die bekwaamste en die mees toegewyde sal wees waartoe hy in staat is. As keersy is dit slegs die liefde van die kind vir die opvoeder wat meebring dat hy die aangebode hulp sal aanvaar en daarmee die dialogiese handeling wat die opvoeding is, voltooi.

Nie die volging van gesag is dus die hoeksteen van die opvoeding nie, maar dat die mens met liefde op liefdebetoon antwoord. Opvoedingsgesag is dan die uitvloeiende daarvan dat die volwassene met liefde en verantwoordelikheid-aanvaarding vir die kind op God se liefde antwoord. Die opvoeder moet soos Christus éérste liefhê en tot die dood toe, en hy kan dit slegs doen deur geloofskontak met Christus, die inkarnasie van God se liefde.

Laat dit hier duidelikheidshalwe pertinent gestel word dat gesag as voorwaarde vir die opvoeding hiermee geensins verwerp word nie. Sonder gesag om leiding te gee en die kind se vryheid te waarborg sodat hy nie aan invloede buite hom of sy eie willekeur en boosheid ten prooi val nie, kan daar van opvoeding geen sprake wees nie. Maar die besondere soort gesag wat vir die opvoeding onmisbaar is, is nie die diepste grond van mens-wees en die tussen-menslike handeling wat die opvoeding is nie. Hierdie gesag is 'n uitspruitsel van die liefde en sou daarsonder sy besondere aard en opvoedkundige betekenis onmiddellik verloor. Die opvoeder aanvaar verantwoor-

delikheid vir die kind, nie omdat *gesag* hom daartoe verplig nie, maar omdat God se *liefde* hom oproep om aan die kind liefde te betoon. En die hoogste liefdedaad wat 'n volwassene aan 'n kind kan bewys, is om hom in kontak met God se liefde te help kom.

8. Implikasies van die voorgaande bevinding

As liefde in plaas van gesag die ware grond van die opvoeding is, kan ons verwag dat dit belangrike aksentverskuiwings en grensverskuiwings in ons opvoedkundige denke moet bring. Enkele van die belangrikste moet hier genoem word.

(a) *Die opvoeder*

Omdat die menslike opvoeder op grond van sy in-sondevalleghed nie uit eie krag die bemiddelaar van die liefde kan wees nie, beteken dit dat ware opvoeding tot volwaardige mens-wees as kind-van-God-wees en suiwer-beeld-van-God-word slegs deur geloof in Christus, die Godgestuurde Middelaar, moontlik is. Daarom moet die opvoeder om werklik te kan opvoed, 'n gelowige wees.

Dit hou verder in dat die menslike opvoeder nie uit eie beslissings en op eie gesag handel nie, maar slegs die bemiddelaar van God se liefde vir die kind is: hy moet vir die kind as 'n kanaal na Christus dien.

Christus is nie alleen deur die werking van die Heilige Gees self die Groot Opvoeder nie, maar vergestalt ook die doel van die opvoeding: die mens moet naamlik kom tot „eenheid van die kennis van die Seun van God, tot 'n volwasse man, tot die mate van die volle grootte van Christus”.⁵⁴ Die mens van God moet volkome wees, vir elke goeie werk volkome toegerus.⁵⁶ Die opvoeding bestaan daarin dat Christus in die gelowige toenemend suiwer gestalte kry, dat die mens suiwerder beeld van God word.

Om tot kennis van Christus te kom en dus van wat die mens behoort te wees, is die logiese rede nie voldoende nie. Opvoeding moet om dié oorkoepelende doel te bereik, veral geloof en liefde betrek, want net daardeur kan die mens tot ware kennis kom: „En dit bid ek dat julle liefde nog meer en meer oorvloedig mag word in kennis en alle ervaring, om die dinge waar dit op aankom, te onderskei . . .”⁵⁷

Die hoogste doel van die opvoeding is ooreenkomstig hier-

die siening die daarstelling van persoonlike geloofskontak met Christus. Maar dit kan nooit as die *einddoel* beskou word wat nagestreef word nadat ander, meer materiële doeleindes bereik is nie: die geloofskontak met Christus is die kanaal waardeur God se liefde verhelderend en sin-gewend en tot-allegoewerke-toerustend die mens se lewe binnestroom en hom in staat stel om sy Maker, sy medemens en die skepping lief te hê en dus te ken. Dit is dus wesenlik die *eerste* en alles-oor-koepelende doel wat nagestreef moet word.

(b) *Tydgrense van die opvoeding*

As liefde in plaas van gesag as die grond van die opvoeding erken word, impliseer dit voorts dat die heersende beskouing oor die tydgrense van die opvoeding ingrypend gewysig sal moet word. *Die hele lewe* word nou opvoedingstyd met Christus self as leermeester, en ware volwassenheid en kennis word eers in die hiernamaals bereik.³⁸ Op aarde word die gelowige nooit mondig, nooit volkome volwasse nie. Die mens se hele bestaan, van sy geboorte tot sy dood, staan in die teken van toenemende bewuswording en verwerkliking van sy beeldskap van Christus, en dit is wat in Christelike sin onder opvoeding verstaan word as die gedagte van opvoeding tot liefdebetoon na sy konsekwensies deurgetrek word. In sy kern is opvoeding en die lewe self onafskeibaar op grond van die mens se nooit-voltooid-wees en sy voortdurende onderweg-wees na sy volkome volwassenheid. In elke situasie waarin die mens leer om suiwerder lief te hê vind hierdie opvoeding as navolging van Christus plaas.

Streng gesproke is die huidige begrensing van die opvoedingsverskynsel uit Christelike oogpunt dus nie houdbaar nie. Om nie in die perkelose te verdwaal nie, is dit nietemin noodsaaklik dat daar grense aan die studieveld gestel word. Dit moet egter steeds voor oë gehou word dat hierdie „grense” bloot hipoteties is en geen werklike bestaan het nie: dit word aangelê bloot om oorsigtelikheid en begrip te vergemaklik en moet altyd weer „uitgevee” word om nie ’n valse beeld van wat opvoeding is, te laat ontstaan nie.³⁹

Hoewel die opvoedingsverskynsel vir die doel van wetenskaplike studie kunsmatig begrens moet word, is opvoeding in die sin van toenemende beeld-van-God-wording so ’n eiesoortige en kenmerkende uiting van die menslike in die mens

as wordende en op God betrokke wese, dat dit eenvoudig móét voortduur so lank die mens mens is. *Die mens kan nie nie-opgevoed word en nog mens bly nie. Hy is as beeld van God op God betrokke en hierdie betrokkenheid dra die kenmerke van 'n opvoedingsverhouding.*

As ons die opvoedingsverskynsel werklik in die diepte en die volle omvang van sy betekenis wil verstaan, sal ons dit teen hierdie magtige transendente agtergrond moet beskou.

9. Slotsom

Uit die voorgaande besinning kom die vraag na vore of ons, opvoeders en opvoedkundiges van 'n volk wat hom onomwonde op die Christelike standpunt stel, nie ernstige herbesinning moet doen oor wat onder opvoeding verstaan word, watter doel daarmee nagestreef moet word, waar die grense van die studieveld lê en watter metodes van ondersoek toegepas moet word om dié verskynsel te deurgrond nie.

P. Pistorius.

P.O.K., Potchefstroom.

NOTAS EN VERWYSINGS:

- 1 Vgl. Childe: What happened in history, p. 144.
- 2 Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 9.
- 3 Langeveld: Studien zur Anthropologie des Kindes, p. 1.
- 4 Vgl. Perquin: Op zoek naar een pedagogisch denken, p. 14.
- 5 Soos o.i. byvoorbeeld by Oberholzer: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde, p. 61—62.
- 6 Vgl. Oberholzer: Die betekenis van die fenomenologie vir pedagogiese denke, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek. Vol. I, no. 1, Julie 1967.
- 7 Bakker: De geschiedenis van het fenomenologisch denken, p. 25.
- 8 Lees die oorsig op pp. 35—49 in Oberholzer: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde.
- 9 Perquin: Pedagogiek, p. 38.
- 10 Vgl. ook Gunter: Opvoedingsfilosofieë, p. 6.
- 11 Lees oor die kind se aandeel aan die opvoedingsgebeure Langeveld: Beknopte theoretiese paedagogiek, p. 23—24; Perquin: Pedagogiek, p. 34, 37.
- 12 Langeveld: Beknopte theoretiese paedagogiek, p. 27.
- 13 Oberholzer: Inleiding, p. 31. Vgl. ook *ibid.*, p. 18, asook van dieselfde skrywer: Die betekenis van die fenomenologie, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 1, Julie 1967, p. 92.

- 14 Langeveld: Beknopte theoretische paedagogiek, p. 34.
- 15 Perquin: De pedagogiese verantwoordelijkheid van de samenleving, p. 92. Vgl. van dieselfde skrywer: Op zoek naar een pedagogisch denken, p. 24.
- 16 Sonnekus: Intelligensie-implementering, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 1, Julie 1967, p. 50.
- 17 Buber: Reden über Erziehung, p. 24.
- 18 Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 35.
- 19 Vgl. Langeveld: Beknopte theoretische paedagogiek, p. 33.
- 20 Gunter: Aspekte van die teoretiese Opvoedkunde, p. 131.
- 21 Langeveld: Beknopte theoretische paedagogiek, p. 35.
- 22 Oberholzer: Pedagogiese kategorieë, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 2, p. 68.
- 23 Gunter: Aspekte, p. 131.
- 24 Perquin: Pedagogiek, p. 171.
- 25 Langeveld: Beknopte theoretische paedagogiek, p. 35. Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 168 e.v.
- 26 Oberholzer: Die pedagogiese, p. 4.
- 27 Oberholzer: Pedagogiese kategorieë, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 2, Desember 1967, p. 68.
- 28 Loc. cit.
- 29 In 'n aanhaling uit Ligthart noem Oberholzer dit trouens self in Inleiding tot die prinsipiële opvoedkunde, p. 28.
- 30 Vgl. Murphy: De geestelike evolusie van die mens, p. 126.
- 31 Soos weerspieël word deur die feit dat dikwels slegs die moeder nie moeite ondervind om tussen 'n „identiese" (eeneiïge) tweeling te onderskei nie.
- 32 Matth. 22 : 37—40.
- 33 Hier word net die hooftrekke van die Christelike mensbeskouing aangedui. Sien Pistorius: Kaart en Kompas vir 'n vollediger uiteensetting.
- 34 Frankl: Man's search for meaning, p. 113.
- 35 Efes. 4 : 13.
- 36 2 Tim. 3 : 15—17.
- 37 Filip. 1 : 9—10.
- 38 1 Kor. 13 : 12.
- 39 Boman: Das hebräische Denken, p. 138.

BRONNELYS:

- 1 Bakker, R.: De geschiedenis van het fenomenologische denken. Het Spectrum Utrecht, 1964.
- 2 Boman, T.: Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen. Vandenhoeck en Ruprecht, Göttingen, 1954.
- 3 Buber, M.: Ueber das Erzieherische, in Reden über Erziehung. Lambert Schneider, Heidelberg, 1962.
- 4 Childe, G.: What happened in history. Penguin, Middlesex, 1965.
- 5 Frankl, V. E.: Man's search for meaning, an introduction to logotherapy. Hodder & Stoughton, Londen, 1964.
- 6 Gunter, C. F. G.: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde. Univer-

- siteitsuitgewers en -boekhandelaars, Stellenbosch en Grahamstad, 1965.
- 7 Gunter, C. F. G.: *Opvoedingsfilosofie*. Universiteits-uitgewers en boekhandelaars, Stellenbosch en Grahamstad, 1964.
 - 8 Langeveld, M. J.: *Beknopte theoretiese paedagogiek*. J. B. Wolters, Groningen, 1952.
 - 9 Langeveld, M. J.: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Max Niemeyer, Tübingen, 1956.
 - 10 Murphy, G.: *De geestelike evolucie van de mens*. Aula, Utrecht, 1961.
 - 11 Oberholzer, C. K.: Die betekenis van die fenomenologie vir pedagogiese denke, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 1, Julie 1967.
 - 12 Oberholzer, C. K.: *Die pedagogiese*. Herdruk uit Extra Mura, 1960.
 - 13 Oberholzer, C. K.: *Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde*. J. J. Moreau & Kie., Pretoria en Brugge, 1954.
 - 14 Oberholzer, C. K.: Pedagogiese kategorieë, hulle fundering en ontwerp, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 2, Des. 1967.
 - 15 Perquin, N.: *De pedagogiese verantwoordelijkheid van de samenleving*. Romén & Zonen, Roermond en Maaseik, 1966.
 - 16 Perquin, N. (red.): *Op zoek naar een pedagogisch denken*. Romén & Zonen, Roermond en Maaseik, 1958.
 - 17 Perquin, N.: *Pedagogiek*. Romén & Zonen, Roermond en Maaseik, '62.
 - 18 Pistorius, P.: *Kaart en kompas van die opvoeding*. Pro Rege, Potchefstroom, 1969.
 - 19 Sonnekus, M. C. H.: Intelligensie-implementering en evaluering van intelligensieprestaties, in S.A. Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, no. 1, Julie 1967.