

## ONDERWYSERSOPLEIDING\*

### Inleiding

In die geskiedenis kom die verskynsel telkens voor dat besondere aandag aan die onderwys geskenk word in krisistye wanneer materiële teëslae ondervind word of wanneer 'n lewensbeskouing wat lank gehuldig is, teleurstel. Dit is dan ook begryplik dat die onderwys in die huidige tydstop van die dreigende verval van Westerse gesag deur toonaangewende lande aan indringende ondersoek onderwerp word. Bloot as verteenwoordiger van die Westerse beskawing in Afrika sou die Republiek van Suid-Afrika dus al dringende aandag aan die vraagstuk moes skenk van hoe die onderwys en opvoeding ten voordeligste aangewend kan word om die toenemende verval te help stuit en 'n nuwe periode van vooruitgang en beskawingsgroeiteweeg te probeer bring. Maar die blanke volk hier te lande verkeer nog in 'n veel eiesoortiger en kwesbaarder posisie as die meeste Westerse nasies van wie hy afstam. Die feit bly staan dat ons ons vorm van beskawing nog nie onomkeerbaar in hierdie land gevestig het nie. Meer as enige land van Europa of die Nuwe Wêreld staan ons in gevaar van oorrompeling deur barbarisme wat van buite dreig. Om die rede kan ons miskien minder as enige ander land bekostig dat daar interne onsekerheid is oor wat ons as enkelinge en as volk nastreef, want dit kan in sy konsekwensie slegs tot twyfel en gebrek aan eenheid lei. As ons hierby voeg die noodsaaklikheid om binne dekades oor te skakel na 'n nog gekompliseerder nywerheidsamelewing, om 'n nuwe en menswaardige bedeling uit te bou vir die saambestaan van rasse van Europese, inheemse en Asiatiese oorsprong, elk met sy eie kulturele en tradisionele agtergrond, en om die volgehoue en toenemende internasionale druk op ons beleid die hoof te bied, dan is die omvang wat die onderwys in hierdie land aanneem duiselingwekkend. Dit is dan ook begryplik dat onderwys tans een van die brandendste en mees bespreekte vraagstukke in ons land geword het. Dit is verder, gesien teen die agtergrond van

---

\* Inougurele rede, gelewer op 4 Oktober 1968, by die aanvaarding van 'n ere-professoraat in Opvoedkunde aan die P.U. vir C.H.O. deur prof. G. J. du Toit.

verval en beleidloosheid van die Westerse kultuur, begryplik dat die Onderwyswette van 1967 pertinent 'n duidelik omskrewe lewensbeskoulike doel aan die onderwys stel i.p.v. die pragmatistiese en utilistiese doelstellings wat ongelukkig in sommige groot Westerse lande nagestreef word en wat die onderwys daar in 'n groot mate tot blote dienaar van materiële welvaart degradeer en van rigtingvastheid en gebondenheid aan bonatuurlike en blywende waardes beroof.

In menige opsig het die Suid-Afrikaanse volk die laaste vesting geword vir die Westerse kultuurerfenis wat in sy diepte gebaseer is op die Christelike geloof en op liefde vir die goeie wat hom deur die Al-gewer toevertrou is ter bewaring, uitbouing en diens aan ander. Deur in ons jongste onderwyswette ons opvoedingstelsel uitdruklik op die Christelik-nasionale beginsel te baseer, het ons so ver ons kennis strek, die enigste land ter wêreld geword wat nadruklik sy onderwys — en by implikasie dus sy hele volksbestaan — op hierdie fondament bou. Dit is 'n duidelike en ondubbelsinnige stellingname, gedoen in nederigheid en besef van eie kleinheid, maar ook in die oortuiging dat ons lewe daarsonder betekenisloos sou wees. Hierdie stellingname dui onomwonde die rigting aan waarin ons onderwys moet beweeg. Organisasoriese reëlings sal algaande aan dié beginsel konkrete gestalte moet gee.

Maar geen beginsel en geen organisasie het 'n selfstandige bestaan nie. Wat uiteindelik bereik gaan word, hang in die finale instansie af van die toewyding en die bekwaamheid van die mense wat hierdie omvattende stelsel gaan beman: van die toonaangewende onderwysleiers wie se woorde oor die radio en in die pers in ons volkslewe weerklank sal vind, maar meer nog van die arbeid van die gewone onderwyser wat in stilte en haas onopgemerk hom aan sy roeping toewy. Die sukses of mislukking van ons onderwys, en daarmee van ons sinvolle voortbestaan as volk, hang dan ook in die laaste instansie af van die manne en vroue wat voor die klas staan en wat die onderwys gebruik om die kind en die volk van sy roeping bewus te maak en in hom die moed en die toewyding te wek om dit te volvoer.

In die hartkamers van die onderwys staan die onderwysers, as groep en as enkelinge, mense wat gedurig met groot verantwoordelikheid jong lewens moet rig en dikwels groot beslissings moet vel. Dit is seker geen oordrywing nie om te be-

weer dat sy opleidingstyd vir die onderwyser se beroepsuitoefening, en vir sy persoonlike lewe, rigtinggewend is, of dit in elk geval behoort te wees. Daaruit vloei logies voort dat vir alle onderwysvernuwing, vir die ganse onderwyspraktyk, ja, vir die voortbestaan van die volk self, die opleiding van die onderwyser van bepalende betekenis is. Die groot aandag wat hierdie kwessie wêreldwyd en in die afgelope aantal jare ook hier te lande geniet, is 'n uitvloeisel van hierdie dikwels onbewuste oortuiging: die opleiding van die onderwyser is nie van minder betekenis as die slaggereedheid van die soldaat nie en verdien minstens ewe veel aandag. Trouens, die geskiedenis verhaal telkemale hoe die onderwys die heropstanding en die voortbestaan van die nasie verseker het nadat die militêre wapen misluk het. Ook ons eie geskiedenis bied hiervan 'n aangrypende en besielende voorbeeld.

Hierdie lang inleiding het, hoop ek, gedien om my onderwerpkeuse vir hierdie intreerede as ere-professor in die Opvoedkunde te regverdig.

Vervolgens sal ek u aandag vra vir enkele van die belangrikste aspekte van hierdie taak. Vanselfsprekend is dit 'n onderwerp wat binne die bestek van hierdie rede nie meer as maar net in hooftrekke aangeraak kan word nie. Ek beoog dus nie om in didaktiese of organisatoriese besonderhede te tree nie, maar bloot om die belangrikste beginselpunte na te spoor en bloot te lê. Sodoende sal dan hopelik die breë raamwerk duidelik word waarin ons onderwysersopleiding sien, 'n raamwerk waarbinne die talle persone wat daarmee gemoeid is, elkeen ooreenkomstig sy eie bekwaamheid, insig en aandeel wat hom gegun is, kan meewerk om dit tot 'n lewende organisasie uit te bou in diens van die kind, van die enkeling en die volk en ter uitbouing van die koninkryk van God ook in hierdie land.

Wanneer oor onderwysersopleiding besin word, is die eerste kategorie wat hom voordoen, vanselfsprekend:

## **1. Die wese van onderwysersopleiding**

Eenvoudig gestel kom dit neer op die beantwoording van die vraag wat is onderwysersopleiding werklik? Hier kom dus nie soseer die vorm wat dit aanneem en die ingewikkelde organisasie wat dit behels, ter sprake nie: ons wil dit slegs kortliks prinsipiëel beskou en vra na die fondament waarop dit berus,

na die rede waarom onderwys en onderwysersopleiding deur elke beskaafde samelewing en deur ons eie in die besonder, teen hoë koste in stand gehou word.

Dit is vanselfsprekend dat alle opleiding 'n hoër mate van beroepsbekwaamheid beoog.

Dit geld ook, en selfs in besondere mate, van onderwysersopleiding. Die bekwaamheid om 'n eie beroep uit te oefen, is een van die belangrikste kenmerke van volwassenheid: 'n volwassene is nie van ander vir sy onderhoud afhanklik nie, maar is deur beroepsbeoefening selfversorgend.

Opleiding wat bydra tot beroepsvolwassenheid, is dus 'n onontbeerlike aspek van enige mens se opvoeding wat op volwassewording gerig is. Daaruit vloei logies voort dat onderwysersopleiding in wese die voltooiing of afronding van die onderwysstudent se opvoeding is, wat hom terselfdertyd toelaat om kinders op te voed wat aan sy sorg toevertrou sal word. Onderwysersopleiding is dus in wese opvoeding van die opvoeder sodat hy ander sal kan opvoed.

Hiermee beklee die opleiding van onderwysers 'n besondere plek tussen ander vorme van opleiding tot beroepsvolwassenheid. Waar die meeste ander vorme van opleiding slegs die persoon wat opgelei word se beroepsbekwaamheid beoog, is die taak van onderwysersopleiding nie daarmee afgehandel nie: dit beoog 'n bepaalde volwassenheid van hierdie besondere student om hom daardeur in staat te stel om op sy beurt kinders tot volwassenheid te help lei. En hierdie kinders moet weer ander help vorm, wat weer ander sal beïnvloed, en so voort ad infinitum. Daarmee het onderwysersopleiding 'n toekomstverlenging wat seker geen ander beroepsopleiding het nie, en daarmee staan dit voor verantwoordelikhede wat dié van die meeste ander beroepe oortref. Beskou ons onderwysersopleiding bloot op aardse vlak, kan ons konstateer dat dit saad is wat nog tot in lengte van dae sal kiem en vrugte dra. Vanuit Christelike oogpunt gesien, kry dit 'n nog veel dieper gang: dit word arbeid aan die koninkryk van God, dit het nie net betekenis vir 'n aardse toekoms nie: dit kry *ewigheidsbetekenis*. In hierdie lig beskou is die onderwys en ook onderwysersopleiding ingebed in die eerste opdrag wat God aan die mens gegee het: die opdrag tot arbeid. Daarmee kry dit waarde en verantwoordelikheid wat ver bo die ideaal van individuele ontwikkeling en gemeenskapsdiens uitgaan wat in moderne tye

byna sonder uitsondering as enigste doel van die onderwys gestel word — dit kom te staan in die lig van die Ewigheid. As die taak van die onderwyser só beskou word, mag oorwegings van praktiese bruikbaarheid, hoe belangrik dit ook al mag wees, nie die laaste woord spreek wanneer daar oor sy opleiding besin en besluit word nie: hy help om meer te vorm as 'n verbygaande gemeenskap; hy is op besondere wyse ingeskakel in die ewige gang van dinge en is geroep om as medebepaler daarvan op te tree.

Dit bring ons na die tweede punt van ons besinning oor onderwysersopleiding:

## **2. Wat beoog ons met onderwysersopleiding?**

Opleiding tot beroepsbekwaamheid moet vanselfsprekend die persoon wat opgelei word, in staat stel om sy taak met bekwaamheid uit te voer. Dit is derhalwe nodig dat die persone wat met die opleidingswerk belas is — of liever: daartoe bevoorreg is — sal weet wat die taak van die onderwyser is; en dat hulle hom sal lei om dit self ook te beseff. Hier stuit ons egter op 'n verskynsel wat die opleiding en die taak van die onderwyser besonder ingewikkeld maak, naamlik die uniekheid van elke mens. Van die vroegste tye af het dit antropoloë getref dat geen twee mense eenders is nie, en dat selfs een-eiige tweeling wat geneties presies dieselfde erflikheidseenskappe behoort te hê, in belangrike aspekte van mekaar verskil. Dit impliseer dat geen twee mense eenders behandel mag word as hulle opvoeding ten beste moet gedy nie. In sy didaktiese toepassing het dit in ons eie tyd tot die invoering van die differensiasiebeleid in ons skole gevoer. Op ongeorganiseerde en informele wyse vind dit sedert die vroegste tyd reeds in die onderwys plaas en word dit in elke gesin toegepas. Ieder moeder weet intuïtief dat sy elke kind op 'n besondere wyse moet behandel.

Wat die opleiding van onderwysers betref, word hierdie saak nog verder gekompliseer deur sy toekomsverlenging: die onderwysstudent moet nie alleen sý besondere volwassenheid bereik nie, maar ook leer hoe om kinders tot hulle besondere vorm van volwassenheid te help kom. Waar die student in Chemie vaste en onwrikbare wette betreffende die verbinding van elemente kan leer en die fisikus op die uitsonderingloosheid

van natuurwette kan reken, staan die onderwysstudent en diegene wat hom oplei, voor 'n moeiliker opdrag: a.g.v. die uniekheid van sy geskiedenis is geen mens aan vaste wette onderhewig nie: hy is vry en kan binne die perke aan hom gestel kies watter weg hy wil gaan en wie hy wil word. Met die oog op hierdie vryheid en uniekheid van elke mens moet die onderwysstudent dus toegerus word om mense na volwassenheid te help wat anders is as hy, wat aan geen uitsonderinglose natuurwette onderhewig is nie en wat hy nooit volledig sal kan begryp nie. As gevolg van die vrye en onvoorspelbare keuses wat mense doen, sal daar mettertyd — en in ons eie tyd gebeur dit teen 'n verbysterende tempo — nuwe vorme van samelewing ontstaan wat nou nie voorsien kan word nie. Dit is duidelik dat onderwysersopleiding die student met veel meer as feitekennis i.v.m. mense en die situasies waarin hulle tans optree, moet toerus.

Om in besonderhede op die taak van die onderwyser in te gaan, ontbreek die tyd ons vanaand. Ons kan die taak van die onderwyser slegs kortliks saamvat deur te konstateer dat hy kinders tot volwassenheid moet help lei, 'n volwassenheid wat elkeen uniek is en wat nie voorskryf- of voorspelbaar is nie. Dit eis van hom die diepste insig en die fynste aanvoeling. Kennis van die mens, die samelewing en sy waarskynlike ontwikkelings is dus noodsaaklik, maar nie voldoende nie. Vanuit Christelike oogpunt is die menslike geskiedenis liniêr: dit ken geen herhaling nie maar stu onkeerbaar voort vanaf die vaste punt van die mens se skepping na die voleinding met die wederkoms van Christus. Wat was, is dus nie meer in onveranderde vorm daar nie, en wat nou is, sal nooit weer presies so wees nie. Die taak van die onderwyser is dus enersyds konserverend in dié sin dat dit ewigheidswaardes aan die kind bekend maak, maaar dit is ook by uitnemendheid toekomstgerig en dinamies-progressief.

In die volvoering van sy taak het die onderwyser dus met twee massale onsekerhede te doen: die onbekendheid van die toekoms, en die onkenbaarheid van die kind wat hy nietemin na sy besondere volwassenheid moet help voer. Ondanks hierdie twee omvattende onbekendes, moet die onderwyser bou aan 'n toekoms wat Godgerig sal wees en wat nie verwerklik kan word as elke kind se uniekheid nie tot sy reg kom nie. Die wyses van Israel het 'n verhewe beskouing van die uniek-

heid van elke mens gehad deur hom as medewerker van God te sien. Elke mens is dan met sy besondere begaafdheid toegerus om nieteenstaande swakhede en gebreke sy bepaalde taak te verrig. Doen hy dit nie uit eie oorwegings nie, of word hy deur gebrekkige opvoeding verhinder om sy taak te herken of uit te voer, bly hierdie besondere taak vir ewig ongedaan want niemand kan dit vir hom doen nie.

Die draagwydte van die opvoeding is vir die Jood so groot dat dit die koms van die Messias kan bespoedig of verydel. As Christene heg ons nie hierdie mag aan die mens se arbeid nie, maar ons weet dat die opvoeding minstens nie sonder betekenis is vir die uitbouing van Christus se ryk nie, waarin elke volwasse mens, en elke kind, sy besondere aandeel het. Van die opvoeder word dus geëis kennis van die onkenbare. Kennis van feite alleen is hiervoor onvoldoende: wat nodig is, is 'n besondere wysheid en insig wat uitgaan bo wat van mense geleer kan word en wat slegs in geloof beluister kan word.

Prinsipieel gesien is vanuit Christelike oogpunt die taak van die onderwyser dan heenleiding van die kind na Christus.

Maar die onderwyser het 'n besondere, deur tradisie en deur die wet bepaalde wyse waarop hy die opvoedingsdoel moet nastreef, en dit is die onderwys. Hy het dus ook 'n praktiese, konkrete en onmiddellike taak, naamlik om die kind te onderwys. Nou het ons nie vanaand die tyd om stil te staan by die vraag wat onderwys alles behels en waar sy grense lê nie. Ons kan volstaan deur te sê dat dit hoofsaaklik die bybring van kennis en vaardighede aan die kind behels. Onderwys moet altyd in diens staan van die uiteindelijke of ewigheidsdoelstelling. Maar dit het ook 'n naderliggende praktiese taak. Onderwys is een van die middele om die kind op te voed, selfs een van die magtigste middele wat vir hierdie doel in die mens se hand gelê is. Om sy taak suksesvol uit te voer, moet die onderwyser dus die nodige kennis en vaardighede wat die kind vir sy volwassewording nodig het, kan oordra. Hierdie didaktiese bekwaamheid is indirek meetbaar; die sukses van die karaktervormende werk van die onderwyser is daarenteen nie, hoewel dit as einddoel van die onderwys belangriker is. In 'n materialistiese tyd soos die huidige, wanneer sommige mense met meting en die meetbare behep is, is dit begryplik dat die klem in die onderwys op die oordrag van kennis sal val, waar die sukses van die onderwyser getoets kan word, en dit is ewe

verstaanbaar dat wat wesenlik is, nl. karaktervorming, dikwels verwaarloos word.

Hoewel nie self die uiteindelijke doel van die opvoeding nie, is didaktiese of onderwysbekwaamheid onmisbaar: onderwys is immers een van die belangrikste weë tot opvoeding. Wat die onderwyser betref, is dit trouens die besondere weg wat hy gekies het om die kind tot volwassenheid te lei en daardeur die ouer aan te vul.

'n Onderwyser wat nie sy bes doen om so 'n hoë peil van didaktiese bekwaamheid as moontlik te bereik nie, bedoel dit nie opreg met sy onderwys- en opvoedingstaak nie en kan, hoe goed sy bedoelings andersins ook al mag wees, nie 'n sukses van sy werk maak nie. Die nadelige invloed wat dit op sy leerlinge moet hê daargelaat, sal dit ook sy eie optimale volwassewording verhinder, want enige tekortkoming in 'n mens se beroepsvolwassenheid moet noodwendig ook sy totale volwassewording benadeel: die persoonlikheid is 'n onverbreekbare eenheid. Omgekeerd sal toenemende beroepsvolwassenheid ook die onderwyser se algemene volwassewording bevorder. Volwassenheid word nooit finaal bereik nie, maar behels 'n lewenslange ingroei-in-volmaaktheid. Waar beroepsbekwaamheid so 'n belangrike aspek daarvan is, is dit vanselfsprekend dat onderwysersopleiding ook aan hierdie by uitnemendheid praktiese aspek van sy beroepsbeoefening aandag sal moet gee — en dit sal moet aanhou gee so lank hy onderwyser is, want volwassenheid moet steeds toeneem.

Wat die didaktiese sy betref, kan daar twee aspekte onderskei word. Didaktiek het nl. te doen met die oordrag van kennis. Dit behels dus eenvoudig dat die onderwyser kennis moet hê wat geskik is om aan die leerlinge oor te dra, en dat hy die oordragtegniek teoreties moet bestudeer — en aanhou bestudeer — en in die praktyk met sukses kan toepas. Dit is juis op die gebied van die tegniek van die oordrag van kennis dat in die onderwys die snelste en skouspelagtigste vordering gemaak is en nog verwag kan word. Wie hier nie student bly nie, sal spoedig vind dat sy didaktiese tegniek verouderd is.

Om te beweer dat inhoudelike kennis plus bekwaamheid in oordragtegniek beroepsbekwaamheid beteken, mag oppervlakkig beskou verstaanbaar en selfs vanselfsprekend lyk. Dit is egter 'n oordrewe simplistiese beskouing wat die onderwyser slegs as 'n bedrewe tegnikus sien en niks meer nie. Dit sou



daarop neerkom dat onderwys gelyk gestel word met die blote oordrag van feite sonder dat na die sin en doel daarvan gevra word. Wat in sy diepte met die onderwys beoog word, is naamlik nie net kennisoordrag nie — dié is eintlik maar middel tot 'n doel, dit is instrumenteel. Ongeag die indrukwekkendheid en aanskoulikheid van didaktiese vorming, is die hoofsaak altyd lewensbeskoulige vorming. Die onderwyser het die taak om die kind tot volwassenheid te voer, wat beroepsvolwassenheid insluit.

Waar die onderwyser in die gewone skool nie self die kind se beroepsopleiding behartig nie, moet die onderwys wat hy gee, die kind daarvoor voorberei of dit minstens nie belemmer nie. Werk het op sigself egter nie betekenis nie en kan selfs sinloos of skadelik vir die persoon se volwassewording wees. In ons eie tyd word dit dikwels as 'n verdowingsmiddel aangewend om kontak met en openheid vir ander te vermy. Dit is heeltemal moontlik dat iemand met inspanning kan werk en nogtans kan voel dat dit sinloos is. Solank die mens voel dat sy lewe sin het, kan hy byna enigiets verduur. Ook sy werk moet deur hom as sinvol aangevoel word as dit nie in slawerny of ontvlugting moet ontaard nie.

Die aspirant-onderwyser wat in die fokuspunt van ons opleidingswerkzaamheid staan, moet dus nie alleen kennis hê en kan werk nie, maar hy moet ook weet dat en waarom sy werk sinvol is. Hy moet weet dat sy lewe sin het en watter sin dit het. Dan alleen kan hy hoë waardes aan sy leerlinge oordra sodat hulle lewe ook sinvol sal verloop. Die groot Christen-humanistiese opvoeder Desiderius Erasmus het dit kernagtig opgesom met: *Placet, docet, movet*.

*Placet*: die onderwyser moet aangenaam wees in die omgang. Hy moet dus 'n goeie mens wees, sy optrede gekenmerk deur liefde. Daarom sal hy ook die kind waarlik ken; want nie logika nie, maar liefde is die sleutel tot ware kennis en begrip.

*Docet*: hy moet onderwysbekwaamheid hê, d.w.s. hy moet self die leerstof ken en hy moet weet hoe om dit oor te dra.

*Movet*: hy moet die kind kan beweeg, kan besiel. Sonder hierdie bekwaamheid is hy 'n klinkende metaal en 'n luidende simbaal: hy mag 'n onderwys-virtuoos wees, maar al sy bekwaamheid sal sonder grondliggende sin en blywende betekenis wees.

Hy sal sy leerlinge geleerde kenners kan maak, maar die wysheid waarsonder dit blote veelwetery sou wees, sal hy in hulle nie kan wek nie.

As die movet-aspek dan van soveel fundamentele belang is, is dit vanselfsprekend dat onderwysersopleiding ook hieraan die grootste aandag sal moet gee — wat nie alleen 'n groot verantwoordelikheid is nie, maar ook 'n wonderlike voorreg en 'n geleentheid om nie alleen die aspirant-onderwyser nie, maar by implikasie ook komende geslagte ten goede te beïnvloed en te besiel.

Lewensbeskoulike vorming sal dus steeds 'n belangrike deel van onderwysersvorming moet wees, nie alleen as onderdeel daarvan nie, maar as basis. Dit alleen kan die onderwysstudent bewus maak van die volle omvang van sy taak; dit alleen kan hom die *sin* aantoon van sy opleiding en van sy optrede wat in hoë mate daardeur gerig word.

Dit kom daarop neer dat niemand 'n kind kan help om 'n mens te word as hy nie weet wat 'n mens behoort te wees nie. Sonder die begrip sou hy, hoe doeltreffend sy didaktiese optrede ook al mag wees, stuurloos en sonder rigting werk. Die vraag wát 'n mens behoort te wees, word beantwoord deur die Filosofie, wat deur die eeue heen talle, dikwels botsende, antwoorde daarop gegee het. Die stand van die moderne filosofie kan neig om mens neerslagtig te stem oor die moontlikhede van die opvoeding en die sinvolheid van die bestaan self. Vir die Christen is daar egter die wete dat die filosofie, wat op die belemmerde werking van die in-sonde-gevallen mens se rede berus en daardeur beperk is, nie die laaste woord kán spreek nie: dit verteenwoordig slegs die *mens* se mening oor wat hy behoort te wees. Vir die Christen is daar die sekerheid wat die Skrif hom gee oor wat hy is en behoort te wees: geskend deur die kwaad is hy nogtans kind van God, draer van Sy beeld, en lê sy enigste ware geluk in terugkeer na God. Daarmee is hy in die woorde van Comenius nihil et omnia: hy is deur homself niks; maar ons weet hy is deur Christus tot alles wat goed is in staat. Die vermoë om die kloof tussen hierdie twee uiterstes te oorbrug, is deur geloof in Christus aan hom gegee, en die opvoeding en onderwys is een van die grootste genademiddels daartoe. As die onderwyser dit begryp en in geloof aanvaar, word sy werk die belangrikste arbeid wat daar op die aarde

gedoen kan word, en beklee dit hom ook met die grootste verantwoordelikheid wat 'n mens kan dra. Wanneer hy dit self aanvaar het en hom in die lig van daardie oortuiging uitleef, sal die onderwyser nie planne hoef te beraam hoe om sy leerlinge te begeester nie, hoe om die moeilike movetaspek van sy taak te behartig nie — dit sal hom toegevoeg word, dit sal onblusbaar uit sy didaktiese bedrywighede straal.

Wie moderne opvoedkundige werke bestudeer, merk dikwels met ontsteltenis hoe die klem oorwegend op die didaktiese val sonder dat die singewende lewensbeskoulike basis deurdink word. En waar dit wél gedoen word, is dit dikwels ontugterend om te ontleed waaruit dit bestaan: in die meeste gevalle is dit blote individuele ontplooiing, aanpassing by die gemeenskap of die nastreef van materiële welvaart. Vir die onderwyser van die Republiek van Suid-Afrika, dienaar van 'n volk wat hom uit oortuiging en grondwetlik op die Christelik-nasionale beginsel stel, is daar in die meeste moderne buitelandse opvoedkundige denkrigtings oor die algemeen weinig wat van waarde is, hoe imponent die didaktiese metodes en hulpmiddels ook mag wees. Ook in hierdie geval sal die onderwyser wat in baie opsigte die speerpunt en die verpersoonliking is van die volk se opvatting oor wat waardevol is, sy eie erfgoud moet ontgin tot verryking van homself, van sy volk en uiteindelik ook van die Westerse Wêreld as geheel wat in beginselsake in menige opsig die lig verloor het en in die duister van beleid- en beginselloosheid voortstropel.

Te dikwels het dit die gewoonte geword — dikwels in die naam van suiwer wetenskaplikheid — om godsdiens en opvoeding te skei, met rampspoedige gevolge vir albei. Dit beteken nie dat kerk en skool op mekaar se gebiede moet oortree nie, maar die feit bly dat slegs godsdiens die vraag kan beantwoord oor wat die mens in die volheid en diepte van sy wese is, en dus die opvoedingsdoel duidelik kan bepaal. As die godsdiens versaak word, beteken dit eenvoudig dat opvoeding en onderwys sy doelgerigtheid verloor. A.g.v. sy geskiedenis is die mens altyd in die diepste van sy persoonlikheid op God betrokke. Dit is hierdie transendente relasie alleen wat van die mens werklik mensmaak, maar omdat dit heenwys na die onkenbare, kan dit deur die logiese verstand nie begryp word nie.

Dit bring mee dat die filosofie die hele mens — en dan

nog by uitstek die essensie van die mens — nooit kan ken nie, enkel omdat dit op die bewysbare gerig is. Die vraag na die wese van die mens kan enkel deur die godsdiens, en dan in sy suiwere en volmaakte vorm deur Christus self beantwoord word. Wie dit nie verstaan nie of dit uit watter oorweging ook al van die hand wys, het die hoofaar van die opvoeding afgesny.

Wie dit aanvaar en dit daadwerklik uitleef, het daarteenoor die diepste sin van die lewe en die opvoeding raak geboor. In hom spring die fontein van lewende water op, die wysheid wat nie van die mens is nie en wat alle verstand te bowe gaan, wat die verborge en oorweldigende sin in die dikwels absurd-voorkomende lewe toon; wat hom besiel om sy eie beroepsbekwaamheid so volmaak as moontlik uit te bou, en wat hom bemoedig met die wete dat hy slegs medewerker van die Groot Opvoeder is, wat sy swakke en gebrekkige werk in genade sal aanvul en wat hom gebruik in diens van die uiteindelijke oorwinning van die Goeie.

Dit is hoe die Christen die opvoeding en dus die onderwys sien. 'n Sterker fundering vir die onderwys is daar nie. Gelukkig is die nasie wat sonder eie verdienste bevoorreg is om daardie beginsel onomwonde as fondament vir sy onderwys te stel. Maar verantwoordelik aan die Hoogste Gesag self is daardie nasie en sy onderwysers daarmee ook.

Die onderwysersopleiding sal dus vanselfsprekend self sy krag en sy rigting aan die Christelike geloof ontleen en sal skuldig staan aan die grofste verwaarlosing van sy plig en verontagsaming van sy geleenthede as hy sy student nie in hierdie lewensopvatting inlei en hulle van die implikasies daarvan bewus maak nie. Wie opvoeder van 'n volk en van verbondskinders is, kan nie tevrede wees om bloot 'n bekwame tegnikus te wees nie — hy moet allereers weet waarmee en met wie hy te doen het.

Voorgaande was dan 'n baie kort uiteensetting van wat ons met die opleiding van onderwysers beoog. Voordat ons kan besin oor die soort opleiding wat ons moet aanbied om daardie doel na te streef, moet ons vasstel waar die student aan die begin van sy onderwysersopleiding staan.

### **3. Die student aan die begin van sy kursus**

Chronologies is dit maar 3 of 4 jaar wat die pas afgestu-

deerde matrikulant van die opgeleide onderwyser skei. Hierdie periode behels egter van die belangrikste vormingsjare: dit is die tydperk waarin die opvoeding in enger sin afgerond word, dit plaas die kroon op die jeugjare. Liggaamlik, sosiaal, intellektueel, emosioneel en andersins is die studentejare 'n belangrike rypingstyd waarin beslag gegee word aan die opvoedingswerk wat in die voorafgaande tyd deur gesin, skool en kerk gedoen is. Daarom kan die eis met reg gestel word dat hierdie jare die kroon op die opvoeding moet wees, dat dit nie 'n breuk met die voorgaande vorming moet beteken nie, maar 'n bevestiging en verdieping daarvan. Veral wat die onderwysstudent as draer van die beproefde waardes van die volk se lewensbeskouing betref, geld die eis van verbondenheid aan gesin, kerk en nasie. Vandaar dan ook die eis dat die dosente wat in hierdie sleuteljare sy vorming waarneem, self waardige verteenwoordigers van hierdie Calvinistiese lewensbeskouing moet wees. In ons land mag die opleiding van onderwysers nie aan mense toevertrou word wat nie daadwerklik die Christelike-nasionale beginsels bely en uitleef nie.

Die verheuenheid van die doel waarmee die onderwys beoefen word, laat andersyds ook nie toe dat enigiemand as rekrut vir die onderwys aanvaar mag word nie. Wanneer daar deesdae van verskillende instansies klagtes opklink dat baie studente tot die universiteit en onderwysersopleidingsinrigting toetree wat nie daar hoort nie, gaan dit dikwels slegs om die studente se intellektuele onvermoë of onrypheid t.o.v. selfstandige studie. Feit is dat tersiëre studie-inrigtings, w.o. ook die opleidingskolleges, die eis van selfstandige studie en 'n kritiese ingesteldheid stel waarvoor die gemiddelde hoërskoolleerling dikwels swak toegerus is. Soos sake ontwikkel onder eksamendwang en in 'n stelsel waarin onderwysers se bevordering dikwels van eksamenresultate i.p.v. opvoedingswerk afhanklik is, het die middelbare skool veel van sy karaktervormende invloed verloor. Die skool neig om te intellektualisties te word en vormende vakke wat nie eksamenwaarde het nie, te verwaarloos. Oorlaaiing van die leerplan het die uitwerking dat dit die kind sowel die tyd as die drang tot selfstandige studie ontnem. Dat hierdie ongelukkige omstandigheid op hoë vlak aandag geniet, word bewys deur die Transvaalse proefneming met die sogenaamde Projekskole wat ingestel is met die spesifieke doel om die leerling selfwerkzaamheid te leer i.p.v. sy vordering

bloot van onkritiese geheuewerk afhanklik te maak. Wat in die toekoms deur die nuwe ontwikkeling bereik sal word, val nog te besien. Intussen tree van die student egter tot die inrigtings vir hoër onderwys toe, swak toegerus en grootliks onvoorbereid vir die taak van selfstandige studie. Die hoë druipsyfer in die eerste jaar aan hoër onderwysinrigtings kan in 'n mate ook hieraan toegeskryf word.

In sy opleiding sal die student nog deeglike studievoorigting en sorg moet ontvang om druiping en ander minder ernstige aanpassingsmoeilikhede te voorkom, probleme wat verhewig word deur die vryer sosiale verkeer waarin die student hom plotseling bevind.

Dit is egter nie in die eerste plek leerprobleme wat die grootste verontrusting veroorsaak nie. Onder druk van die ernstige en toenemende tekort aan werkkragte in die onderwys, is toelatingsvereistes mettertied gevaarlik verslap. Hier word nie in die eerste plek aan die verlaging van akademiese eis vir toetrede gedink nie. Hoewel die onderwyser, om 'n besielende invloed uit te oefen, 'n goeie intelligensie behoort te hê, bewys ondervinding dat 'n akademies begaafde persoon nie noodwendig 'n goeie onderwyser is nie, en dat iemand wat nie besonder hoogstaande akademiese moontlikhede het nie, in sommige gevalle 'n uitstekende onderwyser kan wees. Veral wat kleuter- en aanvangsonderwys betref, is daar hoedanighede wat swaarder weeg as intellektuele krag. Wat die hoërskoolonderwyser betref, is hoogstaande verstandelike bekwaamheid egter natuurlik 'n vereiste.

Veel bedenkliker word die toestand wanneer rekrute aanvaar moet word wat nie die nodige sedelike krag, toewyding en idealisme aan die dag lê nie. Die metode wat tans vir keuring gevolg word, waarin onderwysers, inspekteurs en kollegedosente aandeel het, is uit praktiese oorwegings bevredigend. Dit is egter gebiedend noodsaaklik dat 'n hoër standaard aan toetreders gestel word ten einde die peil van die onderwys teen agteruitgang te beskerm en die status van die onderwysprofessie te verhoog. Die „kampus-klimaat” is van meer belang as wat algemeen besef word. Dis naamlik nie alleen in die lesingskamers dat die student gevorm word nie, maar oral waar hy op die kampus beweeg. Hierin werk talle elemente mee om 'n klimaat te skep wat nie altyd ontleed kan word nie maar wel deeglik aangevoel kan word: geboue, ligging, buitemuurse

bedryghede, die persoonlikheid van die rektor en dosente, wisselwerking met ander studente en dies meer. Keuring van toetreders is een van die doeltreffendste middele om die gewenste kampusklimaat te verseker, aangesien die student in 'n tydperk verkeer wanneer hy besonder gevoelig is vir intermenslike verhoudinge.

Hierdie keuring vind nie slegs eenmalig aan die begin van die onderwysstudent se toetrede plaas nie, maar gaan deurentyd voort. Daarin speel onder meer die oordeel van dosente, praktiese onderwysverslae, rapporte van koshuispersoneel en persone belas met buitemuurse bedryghede 'n belangrike rol. Ook die gees van so 'n inrigting met sy besondere atmosfeer, sy ererol van oudstudente wat toegewyde diens aan die onderwys bewys het, sy gees van toewyding aan die onderwys, belangstelling en optimisme vir die onderwys, sy aandrang op hoë morele standaarde e.s.m. speel 'n subtiele en nie te onderskatte rol nie vir die vorming van die toekomstige onderwyser. Vandaar die noodsaaklikheid dat 'n onderwysersopleidingsinrigting se lokaliteit sodanig moet wees dat 'n besondere klimaat en tradisie daar uitgebou kan word.

Dit is elders in die wêreld en ook hier te lande die ondervinding dat daar tans 'n veel ander tipe rekrut tot die onderwys toetree as wat 20 of 30 jaar gelede die geval was.

Die intellektuele elite is, weens aanlokliker materiële vooruitsigte in ander sektore van die beroepslewe, oor die algemeen nie meer bereid om die opofferings te maak wat die onderwys eis nie. Dit bring mee dat 'n veel deegliker begroning in die metodiek van onderwys aangebied moet word as wat by intelligenter en selfstandiger-denkende mense die geval sou gewees het, terwyl die teoretiese basis van die onderwys meer konkreet voorgestel en groter gebruik van metodes soos gevallestudie (case histories) gemaak moet word. Terselfdertyd is kleiner klasgroepe noodsaaklik om nouer persoonlike kontak tussen dosent en student te bewerkstellig.

Ook wat lewensbeskouing betref, is die toetreders tot die onderwys nie meer die homogene groep wat hulle eertyds was nie. Toenemende ontgoding van die wêreld, voortgaande gesins- en kerkverval en opkomende materialisme het meegebring dat in baie gevalle nie meer op die aanwesigheid van 'n vaste godsdienstige en lewensbeskoulike fondament vertrou kan word nie. Hier behoort veel strenger gekeur te word, en die kerk kan in

hierdie verband waardevolle hulp verleen. Maar selfs as verbeterde diensvoorwaardes die studie en aantrekkingskrag van die professie sou herstel, sal in die opleiding van onderwysers 'n veel groter aandeel aan lewensbeskoulike vorming gewy moet word as wat soms die geval is.

Nie alleen die gebrekkige fondament wat baie studente besit nie, maar ook die toenemende gekompliseerdheid van die samelewing met sy heterogeniteit van dikwels botsende lewensopvattinge, maak dit noodsaaklik dat die toekomstige onderwyser deeglike kennis van die Christelike lewensideaal en die volle betekenis daarvan moet hê.

Keuring, wat die nodige drempel van liggaamlike, verstandelike en geestelike gesondheid as vereiste moet handhaaf, moet noodwendig aangevul word deur deeglike teoretiese begroning in die lewensbeskoulike sowel as deur die praktiese voorbeeld van dosente wat die begeerde lewensbeskouing verpersoonlik.

Wanneer so ver as moontlik deur keuring verseker is dat die regte tipe toetreders verkry is, ontstaan die vraag:

#### **4. Wat moet die opleiding verskaf?**

Dit word al hoe duideliker ingesien dat afsonderlike vakke slegs aspekte van een en dieselfde groter geheel vorm. Geen vak kan volkome van die res geïsoleer word of as doel op homself beskou word nie.

Namate kennis en feite aangaande die kind en hoe hy leer toeneem en hoër eise aan die onderwys gestel word, het die onderwysersopleidingskursusse die neiging getoon om steeds langer en kompleksier te word, wat maklik tot onoorsigtelikheid en versplintering kan lei. Hierdie neiging tot vermeerdering van die hoeveelheid leerstof, sal seker nie maklik gestuit, laat staan omgekeer, kan word nie, maar daar mag nie toegelaat word dat die onderwysersopleiding in onsamehangende onderafdelings versplinter nie. Daar moet 'n vak wees wat as saambindende grondslag vir die uiteenlopende ander leerstofafdelings kan dien.

Die belangrike plek wat tans aan Pedagogiek toegeken word, is hiervan 'n uiting. Hier word na die grondslae van onderwys en opvoeding gevra en die grondliggende beginsels word nagespeur sodat dit as rigtinggewers of raamwerk vir ander vakke kan dien. Om te verseker dat die Pedagogiek in



sy diepte bestudeer word, is die vak in die volgende deeldissiplines verdeel: Historiese Pedagogiek, Sosiale Pedagogiek, Filosofie van die Opvoeding, Didaktiese Pedagogiek, Opvoedkundige Sielkunde en Terapeutiese Pedagogiek. Hierdie deeldissiplines werk onderling bevrugterend, en by die studie daarvan val die klem altyd op die eenheid van die vakwetenskap Pedagogiek. Diepgaande studie word gewy aan die belangrikste lewensbeskouinge en ideologieë en hulle implikasies vir die opvoeding. Daardeur kry die student insig in sy eie en in maatskaplike probleme, in die grondslae van didaktiese praktyk en sluit sy opleiding tot 'n hegte geheel saam. Saam met godsdienstige vorming is die Pedagogiek by uitnemendheid geskik om die student basies lewensbeskoulik te oriënteer. Vanselfsprekend speel vakke soos Geskiedenis en letterkundige studie ook hierin 'n belangrike rol, asook die deelname aan nasionale, kulturele en godsdienstige bedrywighede.

Op hierdie eenheidsfondament bou die verskillende inhoudsvakke voort. Dit word terselfdertyd as vanselfsprekend aanvaar dat die onderwysstudent se studies van 'n hoë akademiese inhoud moet wees. Die neiging is dan ook wêreldwyd om steeds groter akademiese inhoud aan sy opleiding te gee. Elders in die wêreld, veral in die V.S.A., is dit die neiging dat onderwyskolleges tot outonome inrigtings op universitêre peil ontwikkel, of dat hulle volgens die instituut-stelsel met universiteite skakel. In Transvaal het ons tradisioneel die stelsel waarvolgens daar wat die opleiding van sekondêre onderwysers betref, noue skakeling tussen universiteit en kollege is. Hierdie stelsel is waardevol en bevrugterend t.o.v. onderwysopleiding. Skakeling met die universiteit word ook uit opvoedkundige oorwegings voorgestaan. Die gevaar is egter nie denkbeeldig nie dat die eis van suiwer wetenskaplikheid wat die universiteit stel, aan die vormende waarde van die onderwysersopleiding mag afdoen. Wisselwerking en nouer samewerking tussen kollege en universiteit behoort, as dit reg beheer word, wederkerige verryking en verhoging van die doeltreffendheid van die onderwys te hê. Terselfdertyd behoort bepaalde wysiginge in die aard van akademiese kursusse wat tans aan universiteite vir onderwysstudente aangebied word, aangebring te word. Net soos die mediese student aan sekere universiteite medies gerigte Chemie ens. bestudeer, behoort 'n deel van die inhoudsvakke wat die onderwysstudent aan die universiteit bestudeer, ook

spesifiek op die onderwyspraktyk gerig te wees. Dit gebeur dan ook dat studente 'n universiteitsgraad in 'n akademiese vak behaal en nogtans onvoldoende toegerus is om dit aan skoolkinders te doseer. 'n Moontlike verlenging in die duur van onderwysersopleiding en die integrasie van akademiese en professionele kursusse tot een geheel met toekenning van een omvattende onderwysgraad aan die einde daarvan sal die onderwysersopleiding myns insiens doeltreffender maak.

Die laerskoolonderwyser het ook behoefte aan akademiese agtergrondkennis. Tot dusver behels die opleiding van sekondêre onderwysers 'n betreklik bevredigende inisiële akademiese vorming, maar te min professionele voorbereiding, terwyl die opleiding van die primêre onderwyser professioneel van hoogstaande gehalte is, maar groter akademiese inhoud behoort te hê. Nuwe leergange wat onlangs by die Transvaalse onderwyskolleges ingevoer is, bring reeds hierin groot verbetering, maar verhoging van die kwaliteit van rekrute kan dit op nog veel hoër vlak plaas.

Saam met 'n hoë peil van inhoudelike vakkennis moet die onderwysersopleiding ook deeglik didaktiese vorming verskaf. Hieronder word nie die aanleer van metodiekreseppies beoog wat elke moontlike gebeurlikheid en situasie moet dek nie. Ondanks die feit dat hierdie verwyd dikwels aan die onderwyskolleges gemaak word, neem die metodiekonderrig op die huidige tydstip nie dáárdie vorm aan nie: dit word pedagogies gefundeer sodat die opvoedkundige beginsels blootgelê en vandaar na die praktyk deurgedring word. Die praktyk word van die beginsel afgelei.

Aansluiting by die heersende onderwyspraktyk in die skole is ook van die grootste waarde. Nouer skakeling as ooit tevore geskied tans met die skole, waardeur groter onderlinge begrip en eenheid van opleiding en praktyk bereik en uitgebou word. Die nuwe stelsel waarby skole 'n groter rol in praktiese onderwys speel, behoort hierdie samewerking aanmerklik te verbeter. Terselfdertyd behoort die onderwyskollege 'n groter rol in onderwysnavorsing te speel. As planne vir onderwysvernuwing in die skool eers deur kolleges ondersoek en uitgetoets kan word, sal dit 'n belangrike bydrae kan wees om suksesvolle implementering te verseker.

Dit moet onthou word dat akademiese vorming noodsaaklik en waardevol maar nooit hoofsaak is by onderwysersopleiding

nie. Die klem val steeds op die persoon wat opgelei word en nie in die eerste plek op die vakwetenskap nie. Die kollege lei *vir die praktyk* op. Daarom word aan sy dosente hoë eise gestel: hulle behoort akademies goed onderlê te wees en daarbenewens moet hulle persone wees wat in die praktiese skoolonderwys hulle bekwaamheid en selfs deskundigheid bewys het. Vanselfsprekend moet hierdie didaktiese bedrewenheid aangevul word deur 'n deeglike opvoedkundige grondslag, want die opleiding van die onderwyser moet steeds 'n wisselwerking en onderlinge bevrugting van teorie en praktyk behels.

Waar dit in die snel ontwikkelende moderne samelewing aanvaar word dat opleiding lewenslank moet voortduur, neem onderwysersopleiding 'n veel groter omvang aan as wat vroeër die geval was. Die opleidingsinrigting sorg nie alleen vir die inisiële opleiding nie, maar het ook wat nasorg betref, 'n belangrike taak. Om diensdoende onderwysers op hoogte te hou van nuwe ontwikkelinge het die Transvaalse Onderwysdepartement reeds 'n omvattende stelsel van indiensopleiding in werking, wat o.m. opknappings-, oriënterings- en streekkursusse behels. Dit word voorsien dat hierdie aspek van voortgaande opleiding in die toekoms nog 'n veel groter omvang sal aanneem. Daardeur sal die skakeling met die skoolonderwys hefter word, en die vraag ontstaan tewens of kolleges nie 'n belangrike rol te vervul het in nasorg oor die onderwyser tydens die eerste jaar van sy praktiese onderwysersloopbaan nie, 'n taak wat tans aan senior assistente toevertrou word wat geneig is om die didaktiese eensydigheid te beklemtoon en dikwels nie ten volle in staat is om rekenskap te gee van die pedagogiese ondergrond en verantwoordbaarheid van bepaalde metodieke nie.

## **5. Opleiding tot leierskap**

'n Belangrike deel van onderwysersopleiding behoort opleiding tot leierskap te wees. In die samelewing wat al ingewikkelder word en steeds 'n hoër peil van algemene ontwikkeling handhaaf, word dit gebiedend dat die onderwyser vir leierskap voorberei moet word. Op die oomblik word daar nog te min daaraan gedoen en word dit aan die studentesamelewing oorgelaat om spontaan sy leiers te laat uitkristalliseer. Elke jaargroep lewer dan ook gewoonlik bekwame leiers, maar dit is nie voldoende nie. Namate inrigtings vir onderwysersopleiding

groter word, kry in verhouding minder persone geleentheid om praktiese ervaring in leierskap op te doen, terwyl *elke* onderwyser in bepaalde opsigte leiding sal moet neem. Hierdie belangrike deel van onderwysersopleiding sal in die nabye toekoms in georganiseerde verband onderneem moet word ter wille van sosiale, kulturele en godsdienstige vorming. Dan sal sowel sport- as kulturele bedrywighede en die verenigingslewe ook in dié opsig meer aandag moet kry. Waar die universiteitsstudent hoofsaaklik vir ontspanning aan buitemuurse bedrywighede deelneem, staan dit vir die onderwysstudent in 'n heeltemal ander lig.

Hy moet daaraan deelneem om sodoende ook te leer hoe om dit aan kinders tuis te bring en hoe hy dit vir die doeleindes van die opvoeding sal aanwend. Ook hier sal ernstige besinning die basiese beginsels moet uitlig wat deur elke onderwysstudent bemeester moet word.

Die vraag ontstaan of in dié tyd wanneer spesialisasie noodsaaklik geword het, daar 'n toereikende „poel” persone is wat *algemene* leiding kan neem. Dit sal moontlik binnekort nodig word om aan onderwysstudente 'n algemeen vormende kursus aan te bied ten einde begrip van die breë spektrum van die opvoeding en die lewe in die algemeen te verseker. So sal studente in die humanitas bv. ook insig in die jongste bevindinge van die natuurwetenskappe moet kry, terwyl studente wat in die natuurwetenskappe spesialiseer, ook begroning in die geesteswetenskappe nodig het ten einde 'n ewewigtige wêreldbeskouing te kan opbou. Met hierdie doel is die vormingsvakke Fundamentele Wetenskap, Fundamentele Wiskunde en Fundamentele Menswetenskappe by die nuwe kursusse ingesluit. Hoewel spesialisering nodig is om aan die verskillende vakrigtings in die skole reg te laat geskied, is wat ons beoog nie 'n enge vakspecialis nie, maar 'n persoon met breë ervaring wat die lewe in perspektief kan sien en leiding sal kan gee aan sowel volwassenes as kinders. Die taak van die onderwyser strek naamlik veel verder as die vier mure van die klaskamer: dit betrek die hele lewe. As ons vra wat sy opleiding in die eerste instansie aan die studente moet verskaf, noem ek die vorming van die lewensbeskoulike. Hierdie aspek is in my betoog reeds telkemale in die verbygaan aangeraak en hoef dus nie weer in besonderhede bespreek te word nie.

Op die oomblik word dit veral deur die Pedagogiek, Godsdiens-onderrig en sekere ander vakke wat hulle daartoe leen, behartig. Die student verkeer in een van die gevoeligste tye van sy lewe en het nie alleen aan wetenskaplik-objektiewe kennis behoefte nie, maar veral aan ondubbelsinnige rigtinggewing. Studie van die belangrikste lewensbeskoulike denkrigtings sal dus noodsaaklik wees, maar sy lewensbeskoulike vorming sal meer as 'n objektiewe analise van sulke lewensopvattinge behels. Om hom nie in onsekerheid te laat nie, sal hierdie studie vanuit 'n bepaalde lewensbeskoulike vertrekpunt onderneem word, naamlik vanuit die Christelik-nasionale en meer bepaald die Calvinistiese.

Teoretiese kennis van 'n lewensbeskouing het weinig meer as interessantheidswaarde; 'n lewensbeskouing kry eers sin en opeisende mag wanneer dit daadwerklik in die groot en klein handeling van elke dag uitgeléef word, wanneer dit elke woord en daad deurstraal. In hierdie verband is die persoonlikheid van die dosent van deurslaggewende betekenis. Die opleiding van onderwysers is in menige opsig die weg na die hart van die volk en mag onder geen omstandighede aan persone of instansies toevertrou word wat nie die grondbeginsels huldig en aktief uitleef waarop ons volksamelewing gebou is en wat aan ons strewe rigting en sin verleen nie.

Hierdie lewensbeskoulike vorming van die onderwysstudent mag voorts nie tot enkele vormende vakke beperk word nie, maar moet elke vak op natuurlike en ongedwonge wyse deurstraal: die opleiding van ons onderwysers moet hulle nie alleen vir die eise bekwaam wat die praktyk van die onderwys aan hulle sal stel nie, maar hulle ook geestelik weerbaar maak deur hulle in die lewensbeskouing in te lei wat die grondslag en die krag van ons nasie vorm. Maar nog is dit nie voldoende nie. Net soos die studie van die inhoud van hulle vakke ook insig daarin behels hoe die leerstof aangewend kan word om die kind se karaktervorming te bewerkstellig, net so moet ook die lewensbeskoulike vorming geskied met voortdurende verwysing na die skoolkind se behoeftes aan leiding en hoe dit vir sy vorming aangewend kan word. Die onderwysstudent leer sodat hy ander kan leer, hy verwerf insig sodat hy ander tot insig kan bring. Hy is nie die eindpunt van die opleiding wat ons bied nie, maar die kanaal waardeur kennis en norme verder aangegee word.

## 6. Slot

Met hierdie gedagte kom ek by die slot van my rede. Ons kan die hoofgedagtes van ons standpunt saamvat deur te sê dat wat ons aan die Potchefstroomse Onderwyskollege beoog — en reeds so ver as wat omstandighede ons dit gun in die praktyk probeer doen, en hopelik beter sal kan doen wanneer 'n nuwe bedeling groter moontlikhede skep —, is om onderwysers op te lei wat bewus, bekwaam, daadkragtig en met toewyding die Christelik-nasionale beginsel wat ons nasie in voor- en teëspoed gedra het en wat onlangs in ons onderwyswet uitgekristalliseer het, sal handhaaf en sal uitbou ter bestending van die suiverste bestaanstrekke van hierdie volk en in diens van die uitbreiding van die Christusryk in hierdie land. Ons doen dit in die vaste oortuiging dat daar geen ander basis vir ons volk se voortbestaan en dus vir sy onderwys kan wees nie.

Ons kies hierdie ondubbelsinnige stellingname in volle verantwoordelikheid en die wete dat ons daarmee ons kinders, ons volk van môre, op 'n pad stuur wat deur die meeste ander volkere reeds versaak is in 'n tyd van die ontgoding van die wêreld; ons doen dit in die volle bewussyn dat ons daarmee 'n weg inslaan wat ons die haat en die aktiewe vyandskap van die wêreldmening op die hals sal haal. Ons slaan hierdie weg in, wel bewus van die nietigheid van die krag en getalsterkte van ons nasie en nie uit oormoed nie, maar in die vaste oortuiging dat as ons dit nie doen nie, ons geen plek het in die groot plan van die Beskikker van alle nasies nie wat aan elke mens en elke volk sy uniekheid geskenk het met die opdrag om daarmee uit liefde in Sy diens te staan.

## BIBLIOGRAFIE

1. Baskin, S.: Higher Education: Some newer developments. McGraw-Hill Book Co., New York, 1965.
2. Bent, R. K. en V. Ronenberg, H. H.: Principles of secondary education. McGraw-Hill Book Co., New York, 1949.
3. Bowles, F.: Access to higher education. Unesco, 1963.
4. Brubacher, J. S.: Bases for policy in higher education. McGraw-Hill Book Co., New York, 1965.
5. Coetzee, J. C.: Beginsels en metodes van die hoër onderwys. Van Schaik, Pretoria, 1949.
6. Coetzee, J. C.: Die Christelike universiteit *in* Koers, April 1954.
7. Gouws, D. J.: Die akademiese vordering en aanpassing van eerstejaars-universiteitstudente. Van Schaik, Pretoria, 1961.

8. Henry, N. B.: In-service education. NSSE, Chicago, 1957.
9. Hogarth, C. P.: Crisis in higher education. Public affairs Press, Washington D.C., 1957.
10. Jeffreys, M. S. C.: Revolution in teacher-training. Pitman, London, 1961.
11. Koning, J.: Voorwaarden voor een vernieuwing van het voortgezet onderwijs. J. B. Wolters, Groningen, 1964.
12. Landman, W. A.: 'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personologies-etiese. Opvoedkundige monografieë van die Werkgemeenskap ter bevordering van die pedagogiek. H.A.U.M., Pretoria, 1961.
13. Malan, J. R.: Die opleiding van primêre onderwysers. Nasionale Pers, Kaapstad, 1948.
14. Massey, H. W. en Vineyard, E. E.: The profession of teaching. Oclyssey press, New York, 1961.
15. McGrath, E. J.: The quantity and quality of college teachers. Columbia university, 1961.
16. Mulder, J. J.: Die aandeel van die lewensopvattelike in die proses van die opleiding van die opvoederonderwyser. Koers: Deel XXVIII, nr. 3, September 1960. Inougurele rede.
17. Nel, B. F. en Dumny, P. A.: A survey of the development of the training of European teachers in South Africa 1652—1960 in Paedagogica Historica, Grent, Blandijnberg, 1961.
18. Onderwysersopleiding, opgestel deur die Potchefstroomse Onderwyskollege, 1954.
19. Sebaly, A. L. (red.): Teacher education and religion. American Association of Colleges for teacher education, New York, 1959.
20. Pistorius, P.: Die implikasies van die antropologie van Hellas, Israel en die vroeë Christendom vir die moderne opvoedkundige denke. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif — P.U. vir C.H.O., 1968.
21. Shuster, G. N.: Education and moral wisdom. Harper and Bros., New York, 1960.
22. Stratemeyer, F. B. en Lindsey, M.: Working with student teachers. Columbia University, New York, 1958.
23. Umstatted, J. G.: College teaching. University press of Washington, 1964.